

SCUOLE DI DOTTORATO

— 25 —

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA  
IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Orefice (Direttore), Simonetta Ulivieri, Franco Cambi,  
Patrizia de Mennato, Carlo Catarsi, Enzo Catarsi, Dario Ragazzini

TITOLI PUBBLICATI

Giovanna Del Gobbo, *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*

Romina Nesti, *La "vita autentica" come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*

Marco Giosi, *Stanley Cavell: un percorso "dall'epistemologia al romanzo". L'orizzonte pedagogico*

GIOVANNA DEL GOBBO

*Il processo formativo  
tra potenziale di conoscenza  
e reti di saperi*

*Un contributo di riflessione sui processi  
di costruzione di conoscenza*

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2007

Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi : un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza / Giovanna Del Gobbo. – Firenze : Firenze University Press, 2007

(Scuole di dottorato ; 25)

<http://digital.casalini.it/9788884535597>

ISBN 978-88-8453-559-7 (online)

ISBN 978-88-8453-560-3 (print)

370.1 (ed. 20)

Educazione - Teorie

© 2007 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy  
<http://epress.unifi.it/>

*Printed in Italy*

*A Carlo e Marianna*



## SOMMARIO

PRESENTAZIONE	ix
PREFAZIONE	1
Elementi per una riflessione	1
Una nota metodologica	9
1. POTENZIALE DI CONOSCENZA: UNA PROSPETTIVA DI RICERCA NEL QUADRO DEGLI SVILUPPI DEL COGNITIVISMO	13
1.1 La centralità del processo formativo	13
1.2. La costruzione del sistema dei saperi	26
1.3 Il potenziale di conoscenza	44
2. I SAPERI: POSSIBILI SIGNIFICATI NEGLI SCENARI ATTUALI	61
2.1 'Sapere è potere'... ma conoscenza $\neq$ empowerment	62
2.2 L'interconnettività dei saperi	74
2.3 'Riconoscere' i saperi in una prospettiva 'glocale'	83
3. IL PUNTO DI VISTA DELL'EDUCAZIONE: ALCUNI NODI PROBLEMATICI	99
3.1 Apprendimento come diritto: accedere, esprimere, costruire conoscenza	99
3.2 Identità, alterità, appartenenze	111
3.3 Quale valore per quali saperi	119
4. INVESTIRE SUL POTENZIALE DI CONOSCENZA	135
4.1 Le conoscenze competenti	136
4.2 Una diversa intellettualità	142
4.3 Un orizzonte interculturale	151
BIBLIOGRAFIA	169



## PRESENTAZIONE

Quali possono essere oggi negli attuali scenari della formazione – intesa come processo continuo e diffuso – i significati e le funzioni dei saperi individuali e collettivi? Quali radici e matrici culturali caratterizzano i saperi in gioco all'interno di diversi e differenti contesti di formazione? In che modo individui e gruppi sociali costruiscono ed usano forme di conoscenza rispondenti ai bisogni emergenti a livello locale e globale?

A questi interrogativi, di notevole rilevanza culturale, politica, scientifica cerca di rispondere il lavoro di Giovanna Del Gobbo, che analizza il processo formativo nella prospettiva del *lifelong learning*, con una specifica focalizzazione sui processi di costruzione di conoscenza in esso implicati.

Il processo formativo viene indagato evidenziandone la centralità all'interno degli scenari sociopolitici e culturali di una società in costante evoluzione in cui si coniugano dimensioni globali e locali.

Nel quadro di una «socializzazione planetaria dei saperi», la dinamica del processo di formazione si snoda nella complessa interazione tra potenziale di conoscenza e reti di saperi, che viene analizzata dall'autrice alla luce dei più recenti sviluppi del cognitivismo e del post-cognitivismo mettendo a confronto una molteplicità di modelli e di chiavi di lettura. Se ogni processo di formazione si alimenta dell'incontro con i saperi depositati all'interno di diversi contesti culturali e storico-sociali, diventa necessario realizzare un'analisi incrociata tra la struttura e l'articolazione dei sistemi di saperi (nelle loro interconnessioni reticolari) ed il potenziale di conoscenza che caratterizza individui e gruppi sociali, nell'ambito di una varietà di quadri ambientali e territoriali. In questo modo, infatti, diventa possibile offrire una efficace lettura pedagogica del processo di formazione evidenziando, da un lato come il potenziale di conoscenza si caratterizzi in modo integrato (coniugando dimensioni sensomotorie, cognitive, emozionali), dall'altro come la costruzione del sistema dei saperi si snodi – in una prospettiva epigenetica e sinergica – in una fitta rete di interconnessioni, rinvii, passaggi in cui assumono un peso determinante i soggetti, i contesti, le diverse forme del conoscere che in tali contesti si generano.

Gli attuali scenari della formazione consentono inoltre di evidenziare come investire sul sapere e sul conoscere rappresenti, insieme, una strategia di sviluppo e di crescita di forte impatto politico e sociale.

«Sapere è potere» evidenzia la Del Gobbo, sottolineando come la formazione al servizio dello sviluppo di una società della conoscenza debba essere orientata in primo luogo a promuovere l'accesso diffuso ai saperi, intesi come strumenti di crescita culturale, politica, sociale; ma ciò passa necessariamente attraverso l'attivazione di processi di costruzione attiva e consapevole di conoscenza, che si configurano come processi di *empowerment* e di emancipazione individuale e collettiva.

D'altronde l'accesso ai saperi, il loro uso circostanziato, critico, riflessivo richiede necessariamente di 'riconoscerli' in una prospettiva 'globale', che consenta di collocarli culturalmente e di situarli nell'ambito dei contesti territoriali da cui scaturiscono e a cui ritornano come risorse di sviluppo.

Questa riflessione apre necessariamente, negli scenari della formazione continua, uno spazio di lavoro educativo che mette in luce alcuni nodi problematici da indagare in chiave pedagogica: «l'apprendimento come diritto» ovvero la possibilità/necessità di «accedere, esprimere, costruire conoscenza» per tutti ad una molteplicità di livelli; il problema di coniugare, nei diversi contesti della formazione «identità, alterità, appartenenze» diverse e differenti che devono potersi esprimere e dialogare insieme, per costruire forme di conoscenza in cui diversi soggetti, individuali e collettivi possano riconoscersi; la necessità educativa e formativa di attribuire e di riconoscere 'valore' ai diversi saperi in circolazione nell'ambito dei complessi scenari socio-politici in cui viviamo, mettendo in relazione in modo sinergico saperi di senso comune e saperi scientifici, saperi caldi e saperi freddi, saperi locali e saperi globali.

Formare oggi significa più che mai «investire sul potenziale di conoscenza» che individui e gruppi sociali esprimono nell'ambito di una pluralità di contesti e situazioni. Ciò richiede di mettere a fuoco in che modo, attraverso quali risorse e quali modalità i diversi soggetti, individuali e collettivi possono apprendere e costruire conoscenza ma anche di indagare tramite quali dispositivi e canali le conoscenze possano essere trasferite ed utilizzate nei diversi campi di esperienza umana, trasformandosi in competenze. Ne deriva una duplice necessità: da un lato, di chiarire il rapporto che intercorre tra conoscenza e competenza, allo scopo di identificare quelle «conoscenze competenti» che risultano centrali per l'attivazione di processi di sviluppo societario, dall'altro di identificare le caratteristiche di una nuova tipologia di lavoratori o operatori della conoscenza che si connotano per una «intellettualità» non separata ma partecipativa. E' questo che consente di presidiare dall'interno i processi di formazione e gli interventi educativi che vi si inscrivono attraverso la promozione di processi di costruzione attiva, consapevole, condivisa di conoscenze efficacemente

spendibili all'interno di un orizzonte culturale, politico, sociale estremamente variegato e complesso.

La sfida che ci pone la formazione nella società della conoscenza è quella di un necessario allargamento di orizzonti che ci colloca costantemente tra dimensioni micro e macro, tra globalità e localismo, tra culture dominanti e/o omologanti e culture subalterne e marginali, spesso a rischio di dissoluzione. In questi scenari investire sul potenziale di conoscenza significa innanzitutto investire su quanto c'è di vivo e vitale nell'alimentare processi di costruzione, negoziazione, scambio, trasferimento di saperi in e tra una pluralità di contesti, il che richiede necessariamente interventi di formazione fortemente partecipativi ed impegnati, imponendo la costruzione di piattaforme di intesa progettuale ed il coinvolgimento pieno e profondo di formatori/operatori in progetti a breve, medio e lungo termine.

La partecipazione attiva e consapevole resta così la chiave di volta della formazione continua; ciò tuttavia consente, facilita, richiede l'identificazione di modelli di riferimento, l'emergenza e la valorizzazione di buone pratiche, la messa a fuoco di piste operative condivise e condivisibili.

Per questo motivo il lavoro di Giovanna Del Gobbo è particolarmente interessante ed originale in quanto offre molteplici, suggestivi spunti di riflessione pedagogica e di lavoro educativo coniugando elementi di lavoro teorico e dati rilevati in molteplici campi di esperienza empirica in cui la processualità formativa si gioca in tutta la sua complessità e multidimensionalità, richiedendo approcci integrati e differenziati.

Paolo Orefice, Maura Striano



## PREFAZIONE

*Esistono solo sovrapposizioni di fili diversi che si incrociano e che si intrecciano, che iniziano là dove altri fili si spezzano, che stanno in tensione reciproca e formano un corpo composito, localmente variegato e globalmente integrato (Clifford Geertz)*

### *Elementi per una riflessione*

Affrontare oggi il problema della conoscenza in termini di 'reti di saperi' rimanda immediatamente all'immagine, peraltro virtuale, del web, la rete per antonomasia. È la 'rete' che appare, come in un ossimoro, una risorsa globalizzante con vocazione locale, data l'infinita possibilità offerta agli spazi micro: una sorta di incubatore potenziale di nuova cultura, che sembra potersi affermare come paradigma non solo di informazione, ma di democrazia e di apprendimento. Parlare di 'reti di saperi' impone tuttavia considerazioni che oltre lo spazio virtuale di Internet, affrontino la concretezza di una realtà fatta di incontri e scontri tra soggetti che possono avvalersi di nuove opportunità, così come essere confinati in nuove forme di esclusione.

Orientarsi nel patrimonio di conoscenze di cui la moderna società può disporre è sicuramente operazione complessa ed è certo che le dinamiche dei processi di socializzazione e comunicazione e tra questi e i processi di educazione/formazione<sup>1</sup>, richiedono di essere profondamente rivisti. La società appare caratterizzata da un'accresciuta capacità di mobilità virtuale, ma anche da discontinuità tra le esperienze di vita quotidiana nelle quali aumenta la vicinanza-lontananza tra uomini che non condividono codici, simboli, riti, economie, politiche, in una parola culture, pur potendo potenzialmente condividere un sistema comunicativo, che pare essere diventato l'ombelico del mondo, ma che non riesce

<sup>1</sup> P. Orefice, A. Cunti, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*, Liguori, Napoli, 2005; P. Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 13-47; B. Schettini, *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano Editore, Napoli, 2005. Sui termini educazione e formazione in età adulta si veda anche D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p. 12.

necessariamente e automaticamente a ‘mettere in relazione’<sup>2</sup>. Così mentre vengono annullate le distanze fisiche in realtà non può essere annullata la diversificazione delle esperienze dei soggetti rispetto alle acquisizioni pregresse delle categorie culturali agite. Il percepirsi soggetto-oggetto della globalizzazione, rischia di rappresentare una minaccia di frammentazione: può far smarrire il senso della dimensione soggettiva, identitaria, unica e irripetibile che ogni esperienza individuale comporta<sup>3</sup>, così come, si potrebbe aggiungere, anche di ogni esperienza collettiva che ha trovato nella cultura la sua forma di espressione<sup>4</sup>. I saperi che prorompono in un mondo che viene creduto ‘ordinato’ secondo le categorie interpretative proprie di ciascuna cultura, possono diventare responsabili di un dis-ordine che mette in crisi l’immagine ‘rassetata’ del mondo, che spiazzano le interpretazioni ‘conosciute’ e richiedono l’attribuzione di nuovi significati anche ai ‘segni’ più familiari. Se la destabilizzazione che deriva da questo dis-ordine può essere ricondotta ad una insicurezza ontologica, un’insicurezza, che nasce come esito della globalizzazione, ed è caratteristica di quella ‘modernità liquida’ che si dice necessita di un ordine diverso<sup>5</sup>, si può forse anche affermare che l’impatto con l’altro, determina certamente anche un dis-ordine conoscitivo, che potrebbe essere superato attraverso un ‘nuovo progetto’ educativo, la costruzione di nuove forme di conoscenza grazie al recupero e alla valorizzazione delle diverse dimensioni della cognizione, e nel contempo dei diversi prodotti della conoscenza, in termini di saperi<sup>6</sup>.

Individuare come oggetto di riflessione pedagogica i saperi, appare dunque una possibilità per ricondurre la riflessione nel quadro dei processi globali: che ne evidenziano la reticolarità, la complessità, ma anche la ricchezza e le potenzialità se ricondotti al senso che possono assumere in quanto patrimonio conoscitivo di cui disporre, di cui avvalersi nel con-

<sup>2</sup> La Rete, anzi il Web non è, come potrebbe apparire a prima vista, un “*communication medium*”, quanto piuttosto un “*publication medium*”: ad eccezione della posta elettronica, dei *forum* e delle *chat*, è un luogo per molti aspetti non legato alla comunicazione, ma alla ‘pubblicazione’ di informazioni, di saperi. Tuttavia cominciano a diffondersi forme di comunicazione ‘virtuali’, ma concrete, attraverso la costituzione di Circoli di Studio on-line e reti di scambio di saperi.

<sup>3</sup> V. Colapietro, *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2004.

<sup>4</sup> La difficoltà e nel contempo l’assoluta necessità di definire modalità, spazi, per coniugare in modo costruttivo individualità e collettività, per trovare nuovi equilibri sono attualmente oggetto di riflessione a diversi livelli e a partire da differenti punti di vista. Autori come Richard Sennet, Zygmunt Bauman, Jürgen Habermas offrono in proposito un contributo di analisi attraverso categorie economiche, politiche, sociologiche.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002; Z. Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

<sup>6</sup> P. Orefice, *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Guerini Editori, Milano, 2003.

tinuo e incessante processo di trasformazione, e nel contempo di individualizzazione, dell'uomo nel suo 'farsi'.

In un contesto complesso e globalizzato la riflessione pedagogica non subisce dunque sollecitazioni solo per attrezzarsi a gestire emergenze educative del nostro mondo occidentale, derivanti dalle relazioni o dagli scontri tra saperi, che scaturiscono dal contatto con le 'altre' culture: il problema appare di ordine epistemologico. Sempre di più appare fondante recuperare la centralità del processo di formazione, e da qui trovare nuovi strumenti, sia per dare nuovi significati all'azione educativa, ma soprattutto per intervenire e offrire strumenti apprenditivi in grado di mettere il soggetto in condizione di affrontare le nuove sfide che la realtà pone<sup>7</sup>.

Se la prospettiva del *lifelong learning*, paradigma della Società della Conoscenza, impone di individuare forme e modalità di costruzione della conoscenza in ambiti e contesti diversi da quelli tradizionalmente e intenzionalmente deputati all'educazione, occorre poter disporre anche di teorie e metodologie, modalità per comprendere come mettere in relazione i saperi, affinché la conoscenza diventi realmente una condizione distribuita, un'opportunità per tutti coloro che 'partecipano', consapevolmente o meno alla costruzione del patrimonio attuale di conoscenze di cui si può disporre, a livello mondiale.

Parlare di saperi nella specificità della pedagogia, implica allora il riferimento a teorie e modelli di costruzione di conoscenze, così come parlare di educazione oggi implica la necessità di definire 'modi' per far acquisire competenze adeguate per 'gestire' la crescente interconnettività tra saperi. Riconoscere la policentricità dell'elaborazione culturale propria della contemporaneità e cogliere le identità molteplici che attraversano oggi la vita di ogni soggetto sottoposto ad una continua azione di decostruzione e ricostruzione<sup>8</sup>, determina la necessità di esaminare in un'ottica coerente la dinamica e la produzione delle conoscenze e i meccanismi di modellizzazione, in quanto interessano ormai direttamente la specie umana, al di là delle differenze che essa esprime sul piano sociale e culturale o biopsichica<sup>9</sup>. Comporta il recupero di altre dimensioni del conoscere che appartengono compiutamente a molte culture diverse dalla cultura 'occidentale'. Appare quindi la necessità di osservare e analizzare contesti diversi per individuare categorie ermeneutiche con le quali leggere, anzi ri-leggere non tanto e non solo modelli di agire educativo e modelli di apprendimento, quanto lo stesso dipanarsi dei processi cognitivi. Se la conoscenza è un processo naturale, quindi universale, aperto, complesso, occorre interrogarsi su quali

<sup>7</sup> P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*, Editori Riuniti, Roma, 2006.

<sup>8</sup> Bauman, *Vite di scarto*, cit.

<sup>9</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit.

siano le forme più adatte affinché si attui la liberazione del potenziale di conoscenza che appartiene a ciascun individuo e che presiede ai processi di antropizzazione fin dalle origini della specie<sup>10</sup>. Non in termini di ricerca e definizione di un paradigma teoretico<sup>11</sup>, quanto piuttosto di elaborazione di una dimensione teorica che possa confrontarsi con i contesti e in un processo circolare, trovare conferme o smentite, rintracciare priorità e emergenze sui cui intervenire.

Queste considerazioni implicano che una riflessione pedagogicamente impostata parta dalla problematizzazione del concetto di conoscenza e quindi, anche di ciò che debba essere inteso con il termine 'saperi'. Sono considerazioni che richiedono un posizionamento intorno al soggetto e al suo farsi in una dimensione autopoietica<sup>12</sup>, pongono l'esigenza di una maggiore attenzione teorica nella lettura dei contesti e sollevano questioni di ordine metodologico. E alla dimensione dell'autopoiesi sembra necessario recuperare e affiancare la categoria di globalità, come possibilità di apprendimento funzionale alla piena autoconsapevolezza e alla compresenza di 'modularità' e 'totalità' del soggetto. Si tratta di una diversa accezione del concetto di globalità, che si colloca 'a monte' o forse in una posizione 'meta', e si richiama alla globalità dell'apprendere, quindi di produrre conoscenza: «globalità vuol dire che l'intero organismo è coinvolto nell'apprendere [...] la globalità, il coinvolgimento totale dell'organismo nell'apprendere è essenziale all'efficacia di questo, poiché dall'efficacia dell'apprendere dipende la sopravvivenza di ogni organismo»<sup>13</sup>. Questa considerazione della globalità richiama un approccio sistemico, olistico, ai processi di costruzione della conoscenza, alle forme e ai modi dell'apprendere, e quindi necessita di una considerazione complessiva del composito

<sup>10</sup> P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001; Orefice, *La formazione di specie*, cit.

<sup>11</sup> Riflessione peraltro attuale, ampia e necessaria, ma che attiene principalmente alla riflessione filosofica o della filosofia dell'educazione come metariflessione (F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2003).

<sup>12</sup> È questa una dimensione che riconosce anche Gellner a quello che, attraverso un'efficace metafora, definisce 'uomo modulare', prodotto della società post-moderna, esito della richiesta della società di assumere una serie infinita di possibili forme, non stabili dunque ma *ad hoc*. L'uomo modulare si 'modella da sé' e sulla base delle diverse esigenze di contesto è in grado di creare legami, ponti, suggerendo la possibilità di una società nel contempo integrata e non rigida: ma la precarietà dei legami che l'uomo così crea può avere come effetto una società sicuramente 'multirete', ma permeata da incertezza e rischio. Il volto negativo della modularizzazione diventa «una sorta di frammentazione che priva ciascuna attività del sostegno delle altre, rendendola fredda e valutabile soltanto in base al proprio fine dichiarato, piuttosto che parte di una cultura totale, calda e integrata» (E. Gellner, *Le condizioni della libertà*, Edizioni di Comunità, Torino, 1996, p. 104).

<sup>13</sup> R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996, p. 39-40.

sistema di saperi in quanto sistemi di lettura, interpretazione e attribuzione di significati alla realtà di cui il soggetto si avvale, ma che contemporaneamente crea nel processo di costruzione della conoscenza. «Sistemi che utilizziamo nella vita e che entrano in contatto con altri sistemi: se questa considerazione richiama una concezione antropologica dei fenomeni culturali come sistemi di attribuzioni di significato e costellazioni di simboli, forme di interpretazione della realtà che vengono a loro volta interpretate ogni volta che ci si confronta con modi diversi di vivere, occorre però andare oltre il tentativo di comprendere come «interpretiamo interpretazioni diverse dalle nostre»<sup>14</sup>. Non si tratta di comprendere come si renda possibile il confronto tra diversi modi di vivere e di attribuire significati al mondo, per poi cogliersi come esempio specifico, e per definizione relativo e parziale, delle forme che la vita umana ha assunto localmente, dei saperi che ha prodotto per rispondere alle diverse esigenze della sopravvivenza. La riflessione pedagogica, in quanto connotata dalle categorie di cambiamento, trasformazione, sviluppo attraverso i processi educativi, è chiamata ad occuparsi della dimensione di processo che ha portato all'elaborazione dei saperi che sono dentro quei segni che si contraddistinguono come fenomeni, prodotti culturali. Attraverso la riflessione sui processi cognitivi, si tratta piuttosto di recuperare ciò che sottende alla produzione dei saperi stessi. Partire dall'analisi dei saperi diversi che l'umanità ha prodotto per cercare di recuperare quei meccanismi di costruzione di conoscenza da cui sono scaturiti, e che possono rappresentare un potenziale su cui fondare non solo l'interpretazione, ma lo sviluppo di nuove forme di conoscenza in grado di 'mettere' i saperi in una reale relazione dialogica interculturale.

Si tratta quindi di capire quale formazione, quale costruzione di nuovi saperi può derivare dalla necessità di individuare modalità di relazione con il patrimonio di conoscenze (interpretazioni globali del reale) con cui il soggetto oggi è chiamato a confrontarsi e quali cambiamenti del soggetto stesso, individuale e collettivo, possono determinare le nuove conoscenze. Questo bisogno nuovo di gestire la relazione tra saperi diversi richiede forme di educazione in grado di recuperare il senso della globalità dell'apprendere attraverso il coinvolgimento delle potenzialità conoscitive degli esseri viventi, sensoriali, emozionali e non solo razionali. Richiede un approccio che consenta di riconsiderare la valenza dei saperi 'caldi', emozionalmente connotati e fortemente legati a significati socialmente e culturalmente condivisi in un ambito che necessariamente si pone come 'locale': saperi che si sono depositati e modificati nel tempo, ma che vengono percepiti come frammentari e dispersi nel corso dell'esistenza individuale e collettiva e che pertanto richiedono di essere ri-conosciuti, oltre

<sup>14</sup> C. Geertz, *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

che conosciuti, affinché possano offrire interpretazioni a segni carichi di significati sentiti e non solo pensati, legati alla conoscenza dei sensi, della fantasia, delle emozioni oltre che della ragione<sup>15</sup>.

La frase di Geertz, posta ad apertura di questa riflessione, richiama attraverso metafora un'ipotesi problematica: dal punto di vista pedagogico non si tratta tanto di rilevare l'esistenza di un «intreccio di fili» in termini descrittivo-interpretativi, quanto gli esiti trasformativi che da questi intrecci possono scaturire in direzione di apprendimento, emancipazione, costruzione di nuovi saperi. E il 'come' questo possa avvenire diventa elemento di ulteriore riflessione e analisi. Occorre domandarsi come, con quali strumenti metodologici, è possibile indagare per poi favorire e sostenere la costruzione dialogica di saperi, la relazione tra saperi, ormai necessariamente interculturali, per la costruzione di una conoscenza funzionale allo sviluppo e alla valorizzazione del potenziale conoscitivo. E, a monte, si rende necessario evidenziare quali teorie di costruzione della conoscenza possono fornire la base su cui poggiare per impostare una riflessione.

È a partire da questi presupposti che si sviluppa il percorso di riflessione illustrato nel presente volume.

Sullo sfondo della nuova realtà globalizzante all'interno della quale si proietta oggi l'individuo, e pertanto intesa come ambito da problematizzare in chiave pedagogica, sono individuati diversi 'fili' interpretativi, che intrecciandosi danno origine ad un percorso di riflessione: a partire dalle teorie sul processo formativo e sul potenziale umano di conoscenza, per mettere meglio a fuoco alcuni nodi problematici dal punto di vista dell'educazione, fino ad arrivare alla rilevazione di una imprescindibile dimensione interculturale dell'apprendimento oggi e la proposizione di metodologie di intervento che si connettano alla ridefinizione del ruolo e della funzione del lavoro 'dell'intellettuale' dell'educazione, ovvero di colui che svolge o dovrebbe svolgere una funzione di mediazione tra saperi, per stabilire forme di comunicazione creativa tra patrimoni conoscitivi diversi, espressi da soggetti culturali e sociali, che sono portatori di dissimili, e spesso dissonanti, modelli interpretativi della realtà<sup>16</sup>.

La riflessione si è incentrata sulle teorie che possono offrire un contributo per la ricerca della relazione tra gli elementi che costituiscono il processo di formazione umana e tra questa e le altre espressioni dell'antropizzazione, che da quel processo vengono generate e, a loro volta, lo orientano<sup>17</sup>. È così emerso come la ricerca della 'relazione' in una teoria della formazione chiami in causa molteplici livelli e campi di applicazione, si avvalga di molteplici letture disciplinari, per comprendere le dinamiche

<sup>15</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., pp. 220 e sgg.

<sup>16</sup> P. Orefice, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

<sup>17</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit.; Orefice, *La formazione di specie*, cit.

del processo di costruzione di conoscenza inteso come processo che contribuisce in modo sostanziale al processo di formazione del soggetto stesso e che implica, appunto, una costante relazione del soggetto con quanto è altro, fuori dal 'sé'.

La dimensione autopoietica è così affrontata nel suo versante di lettura epigenetica, per rintracciare le teorie che ne consentono una concretizzazione attraverso la ricostruzione delle matrici biologiche e neurobiologiche, in base alle quali ricondurre la conoscenza in una logica di integrazione tra i domini conoscitivi del sentire e del pensare, recuperando la dimensione sensoriale, emozionale e razionale del sapere<sup>18</sup>. Si pone anche attenzione alle componenti socio-culturali del processo formativo, che trovano espressione nei saperi materiali e immateriali, nei sistemi simbolici che consentono al soggetto di interpretare la realtà e attribuire significati ai segni dell'ambiente, in un continuo processo di relazione e interazione, che si avvale della capacità creativa del soggetto stesso e, nel contempo, costantemente la rimodula e la sviluppa.

La riflessione sulla qualità del conoscere e sullo sviluppo creativo del potenziale umano, porta ad esplicitare il funzionamento del processo formativo umano nei termini di un procedere che si avvale della dimensione indagativa, partecipativa e operativa del conoscere e che solo attraverso la piena valorizzazione di questi strumenti cognitivi, può condurre nella direzione di una reale autorealizzazione personale e collettiva.

Il percorso teorico consente, dunque, di cogliere come oggi la pedagogia stia assumendo sempre di più il valore di scienza complessa, che pone al centro il processo formativo, alimentato dal potenziale umano di conoscenza nella duplice dimensione del sentire e del pensare, ed in base ad esso costruisce l'architettura composita ed aperta della sua teoria e delle sue pratiche<sup>19</sup>. Infatti sulla base della teoria del potenziale conoscitivo, all'interno del quale si integrano la componente bio-psichica e socio-culturale del conoscere, è possibile costruire la teoria di una formazione nel contempo locale e planetaria, in grado di porsi in una sorta di metalivello all'interno della Società globale della conoscenza, recuperando il valore imprescindibile del locale, proprio perché recuperato nella valenza che assume per lo sviluppo del processo formativo.

Il passaggio da una dimensione teorica di lettura del processo formativo, ad una dimensione metodologica è mediato dalle teorie di costruzione della conoscenza che consentono di leggere e interpretare le pratiche, i contesti. Un passaggio logico che si rileva coerente con la prospettiva del *lifelong learning*, in quanto prospettiva che richiede il superamento di sistemi formativi

<sup>18</sup> J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Roma-Bari, 1993; A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995; J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castaldi, Milano, 1996.

<sup>19</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit.

chiusi e separati con sistemi aperti e flessibili, in grado di recuperare l'unitarietà del processo formativo del soggetto: un 'prendere forma' attraverso la pluralità di contesti che richiamano l'importanza di altre variabili.

In un quadro teorico di matrice post-cognitivista<sup>20</sup>, volto a considerare i contesti spazio-temporali, sociali e culturali in quanto determinanti nel dare forma a processi apprenditivi e cognitivi, sono rintracciati i presupposti per comprendere come le 'reti di saperi' si delineano, si costruiscono in situazioni concrete, osservabili. Dunque la necessità di delineare gli scenari attuali, che fanno da imprescindibile sfondo ai contesti educativi, intesi come esperienze che inducono cambiamento e che, di fatto, si configurano come esperienze di apprendimento che possono essere interpretate sia considerando il ruolo essenziale e costitutivo del soggetto come 'agente epistemico', sia attraverso una necessaria 'rivalutazione' dell'apprendimento come percorso condiviso e socialmente costruito attraverso l'incontro, l'interazione soggettiva ed il confronto di più prospettive e punti di vista, di diverse e differenti modalità cognitive<sup>21</sup>. Il quadro paradigmatico a cui sono riconducibili queste considerazioni<sup>22</sup> implica infatti l'impossibilità di affrontare lo studio dei processi di costruzione della conoscenza, e dunque le relazioni tra i saperi, indipendentemente dalla considerazione degli ambiti in cui si determinano e si inscrivono e delle relazioni socio-culturali che ne sono costitutive.

Prima dei contesti reali, locali e micro, è apparso necessario soffermarsi su alcuni aspetti che caratterizzano gli attuali scenari globali: la valenza del sapere, delle conoscenze, dell'informazione come fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale; la crescente interconnettività tra saperi supportata dalle tecnologie e dal web; la problematicità del rapporto tra saperi globali, diffusi, a-territoriali e dominanti e saperi locali, a rischio di nuove emarginazioni e inedite assimilazioni. Scenari complessi e articolati di una realtà globale e globalizzante, all'interno della quale è possibile enucleare alcuni nodi che hanno dichiaratamente una valenza educativa,

<sup>20</sup> «Mentre il cognitivismo tendeva ad indagare la mente dall'interno, a partire dai singoli processi cognitivi e dalle rappresentazioni mentali prodotte sul piano individuale, la nuova prospettiva che possiamo definire post-cognitivista la indaga dall'esterno, tenendo conto dei contesti spazio-temporali, sociali e culturali che le danno forma. Ciò permette di integrare una prospettiva *downward oriented*, focalizzata sullo studio del cervello e delle reti neurali che costituiscono il supporto di base dei processi mentali, ed una prospettiva *upward oriented*, focalizzata sullo studio della fenomenologia del soggetto in situazione attraverso l'esplorazione delle forze socio-contestuali, cognitive ed affettive che ne orientano cognizioni ed azioni» (M. Striano, *Oltre la Scienza cognitiva*, in F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Napoli, 2003, p. 65).

<sup>21</sup> Ivi, p. 66-67.

<sup>22</sup> È il quadro in cui si delineano le prospettive di ricerca sull'apprendimento e sui processi di costruzione della conoscenza umana che scaturiscono da complesso intersecarsi delle prospettive costruttivista, culturalista e contestualista.

che si pongono come problematicità che l'educazione non può eludere. Il passaggio da un diritto all'istruzione a un diritto all'apprendimento; la necessità di nuove definizioni della nozione di cittadinanza in grado di recuperare e valorizzare la dimensione interculturale in cui di fatto il mondo si trova; l'esigenza di attribuire valore all'immenso patrimonio di saperi di cui l'umanità può oggi disporre individuando criteri improntati su nuove razionalità: sono tre ambiti di riflessione che si pongono all'educazione, che richiedono ipotesi di interpretazione e possibili soluzioni attraverso una rinnovata progettualità pedagogica.

Una progettualità che richiede di essere sostanziata, più che supportata da una dimensione teorica in grado di spostare l'attenzione dalla contingenza fenomenica, comunque imprescindibile, verso l'individuazione di modelli di costruzione di conoscenza in grado di giustificare dal punto di vista epistemologico la possibilità di costruzione di un nuovo umanesimo planetario.

### *Una nota metodologica*

La fisionomia del processo formativo come problema oggetto di riflessione e nel contempo l'impostazione del percorso di analisi, hanno richiesto una scelta di ordine epistemologico. Il procedere di una ricerca su oggetti complessi come i processi conoscitivi umani e le possibili modalità di relazione tra i loro prodotti immateriali e materiali, non sembra possa costruirsi come percorso tendente alla verifica ed alla validazione di ipotesi precostituite, ma deve necessariamente articolarsi nell'interazione critico-ermeneutica con le complesse problematiche che caratterizzano la fenomenologia dei processi di apprendimento nei diversi ambiti e ambienti in cui si realizzano, offrendone progressivamente una costruzione di significato, o di significati.

In coerenza con l'approccio sistemico<sup>23</sup> richiesto dallo studio della relazione tra saperi nei processi di costruzione di conoscenza, l'analisi si caratterizza per l'impostazione interdisciplinare, dato il necessario utilizzo di categorie di analisi e di dati che appartengono o derivano da altri ambiti disciplinari, per poter adeguatamente problematizzare e leggere sia il contesto globale, come scenario attuale di sfondo da cui non si può prescindere, sia le microdimensioni esperienziali considerandone le variabili e le implicazioni complessive, per arrivare appunto ad una lettura il più possibile completa, articolata, implicita e necessaria in un approccio olistico.

<sup>23</sup> «Sulla base dei caratteri della globalità e della poliedricità del processo formativo, l'approccio da seguire è di tipo sistemico e complesso. È un approccio che mette alla prova la ricerca pedagogica attorno ad un problema preciso e determinato» (P. Orefice, *Introduzione al processo formativo*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 156).

Interdisciplinarietà intesa come valorizzazione dell'apporto che diverse discipline possono offrire per la lettura di problemi che non possono essere compresi nella loro complessità se non attraverso la convergenza di punti di vista diversi, adeguatamente articolati tra loro. L'approccio interdisciplinare è, in questo senso, imposto dai problemi affrontati, ma è anche un'interdisciplinarietà di concetti, per cui modelli e categorie sviluppatasi in una disciplina possono offrire chiavi di lettura più completa e approfondita, pur con il rischio di venire parzialmente reinterpretati e modificati<sup>24</sup>. Del resto proprio per la dimensione di globalizzazione, di complessità con cui si è chiamati a confrontarsi oggi in relazione al problema educativo, la riflessione pedagogica sembra non poter prescindere da un'impostazione interdisciplinare, forse reticolare o metaforicamente ipertestuale.

Proiettarsi in una dimensione di globalità dei saperi, richiede alla pedagogia di riaffermare il proprio ruolo di scienza umana e sociale di sintesi<sup>25</sup>, in grado di interpretare e concettualizzare i fenomeni educativi a partire da come questi si presentano e si modificano. Non si tratta solo di rilevare, interpretare le situazioni educative e trarre inferenze per poter poi intervenire, 'educare' ad un pensiero plurale, fondato sulla multidimensionalità dei saperi, ma appare necessario che, anche la stessa prospettiva di ricerca, sia chiamata ad elaborare un pensiero plurale, multidimensionale, ovvero, la scelta epistemologica consenta di procedere ad una riflessione sui processi cognitivi che tenga conto degli esiti di ricerca che provengono da altre prospettive di indagine, come la psicologia o le neuroscienze. E in considerazione dell'importanza dello studio e dell'analisi dei contesti oltre che dei processi, in quanto ne sono parte integrante, non è pensabile procedere nel quadro della globalizzazione dei saperi, prescindendo dalle interpretazioni che dei fenomeni legati alla globalizzazione provengono anche da ambiti disciplinari, come la sociologia, l'antropologia culturale, l'economia.

Mutuare elementi di analisi richiede comunque che questi vengano filtrati, riletti, curvati attraverso e all'interno del discorso pedagogico, che non si limita ad analizzare il reale, che non ha come scopo ultimo l'interpretazione<sup>26</sup>, ma che consideri quest'ultima in funzione della progettazione e messa in atto di azioni educative.

Uno studio basato sul processo formativo inteso come processo comunque empiricamente orientato, in quanto cerca di studiare il soggetto attraverso le caratteristiche che egli presenta, non può inoltre operare astrattamente,

<sup>24</sup> Orefice, *Lo studio interdisciplinare*, cit., p. 13.

<sup>25</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit.

<sup>26</sup> Come accade per altre scienze i cui strumenti di indagine sono soprattutto funzionali alla rilevazione di dati e interpretazioni di fenomeni: la pedagogia non può prescindere dalla prospettiva di intervento, dalla possibilità di trasformare, sviluppare, emancipare attraverso meccanismi di induzione e sostegno del cambiamento.

su principi generali e universali, ma deve partire dalle diverse peculiarità che proprio il soggetto esprime. È questa una condizione epistemologica 'scelta', che richiede di considerare quelle interpretazioni disciplinari che permettono di ancorare la riflessione ad una oggettività scientificamente fondata per non rischiare di incorrere in interpretazioni che spostino l'attenzione su forme di «pedagogia dell'essenza», piuttosto che condurre verso l'affermazione di una «pedagogia dell'esistenza»<sup>27</sup>. In questo senso la riflessione deve inserirsi nel solco della pedagogia scientifica, all'interno della quale il 'dover essere' della pedagogia non sia l'imperativo di un'ideologia, ma sia implicito al campo specifico del cambiamento dell'oggetto di indagine di sua competenza, cioè la liberazione del potenziale conoscitivo del singolo soggetto, con tutti gli esiti trasformativi dovuti. Esiti dunque del processo formativo, i cambiamenti via via attivati non vanno verso un punto finale e concluso di arrivo, secondo un procedere teleologico, ma caratterizzano la vita degli esseri umani e delle loro società e culture nelle loro tensioni e intenzioni di realizzazione umana più estesa e più ricca<sup>28</sup>.

La pedagogia inoltre, proprio per il suo necessario e vitale confronto con il reale, da cui trarre la spinta emancipatrice, sembra sempre di più essere chiamata oggi a sapersi alimentare attraverso la relazione con contesti e processi che si stanno imponendo all'attenzione del complesso delle scienze dell'educazione: pensiamo ad aree marginali del mondo, alle dimensioni informali dei saperi che qui si producono, ai processi educativi che si fondano su stili cognitivi diversi e che non facilmente sono riconducibili all'interno dei modelli scientifici consolidatisi nell'ambito del razionalismo occidentale. Si rendono necessarie interpretazioni di un quadro complesso che non è più il *setting* educativo tradizionale, ma sono le dimensioni mondiali dell'apprendimento, in un livello non tanto macro, quanto meta, problematico, che deve essere smontato e rimontato individuando quelle variabili che possono offrire un contributo per la comprensione dei problemi in chiave educativa.

A completamento dell'approccio critico-ermeneutico e interdisciplinare al problema, la riflessione è stata quindi sviluppata anche attraverso una dimensione più propriamente euristico-interpretativa, attraverso l'individuazione di scenari di ricerca empirica, che sottostanno, o meglio sono impliciti alla riflessione stessa.

Il presente contributo, da un punto di vista metodologico, non intendeva dimostrare la frequenza o l'assolutezza di variabili predefinite, quanto offrire un contributo alla concettualizzazione del problema<sup>29</sup>. Prevale in-

<sup>27</sup> B. Suchodolski, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, Armando, Roma, 1965; P. Orefice, *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978, pp. 1-13.

<sup>28</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit., cap. 1.

<sup>29</sup> L. Lumbelli, *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in G.E. Balduzzi, V. Telmon (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, CLUEB, Bologna, 1990.

fatti la dimensione teorica e l'interesse è finalizzato a definire un impianto teorico all'interno del quale procedere alla comprensione di situazioni educative e alla loro interpretazione, piuttosto che cercare di pervenire alla rilevazione di validità generali<sup>30</sup>.

Tutto ciò trova la sua giustificazione in una considerazione della ricerca qualitativa come modalità di ricerca euristico-ermeneutica che enfatizza il momento concettuale e problematicistico in quanto 'facilitatore cognitivo'. In tal senso le teorie relative ai processi formativi hanno trovato completamente, arricchimento attraverso un approccio empirico, ma non hanno cercato, attraverso il momento empirico, la loro giustificazione<sup>31</sup>, anche in considerazione del fatto che il percorso di riflessione parte più da un'idea guida che da un'ipotesi rappresentata da enunciati da sottoporre ad esame.

<sup>30</sup> S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione*, B. Mondadori, Milano, 1995.

<sup>31</sup> D. Demetrio, *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. XXIII.

## CAPITOLO PRIMO

### POTENZIALE DI CONOSCENZA: UNA PROSPETTIVA DI RICERCA NEL QUADRO DEGLI SVILUPPI DEL COGNITIVISMO

*Non saper fare nulla con le proprie dita non è cosa preoccupante a livello della specie perché passeranno molti millenni prima che regredisca un sistema neuromotorio così antico, ma sul piano individuale è ben diverso; non avere da pensare con le proprie dita equivale a fare a meno di una parte del pensiero normalmente, filogeneticamente umano (A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*)*

#### 1.1 *La centralità del processo formativo*

Individuare come oggetto di riflessione pedagogica i saperi, richiede oggi di ricondurre inevitabilmente tale riflessione nel quadro dei processi globali, che dei saperi evidenziano la reticolarità, la complessità, ma anche la ricchezza e le potenzialità, se ricondotti al senso che possono assumere in quanto patrimonio conoscitivo con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi, ma soprattutto di cui l'umanità può avvalersi.

Il consolidamento a livello internazionale negli ultimi anni del concetto di Società della Conoscenza e dunque di investimento sul capitale umano, coniugato necessariamente al paradigma del *lifelong learning*<sup>1</sup>, se impone di individuare e considerare forme e modalità di costruzione della conoscenza in ambiti e contesti diversi da quelli tradizionalmente e anche intenzionalmente deputati all'educazione, richiede anche una teoria che si misuri con la molteplicità delle società e delle culture, e dunque dei saperi, che i processi di globalizzazione hanno messo irreversibilmente in comunicazione. Inoltre il riconoscimento dell'estensione del diritto all'educazione a tutti<sup>2</sup> determina la necessità di individuare i fattori comuni

<sup>1</sup> Nella dimensione europea documento fondamentale risulta il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.

<sup>2</sup> *Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*, World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000; si vedano anche i successivi rapporti: 2002 - EFA Global Monitoring Report, *Education for All: Is the World on Track?*; 2003-4, EFA Global Monitoring Report, *Gender and Education for All: The Leap to Equality*; 2005, EFA Global Monitoring Report, *Education for All: The Quality Imperative*; 2006 EFA Global Monitoring Report, *Literacy for Life*.

che determinano la formazione di ogni essere umano, al di là di ogni tipo di differenza che lo contraddistingua da tutti gli altri suoi simili<sup>3</sup>. Affinché la conoscenza diventi realmente una condizione distribuita, un'opportunità per tutti coloro che 'partecipano', consapevolmente o meno alla costruzione del patrimonio attuale di conoscenze di cui si può disporre, a livello mondiale, appare sempre più necessario, prima ancora di definire quale educazione garantire, identificare su quale componente del soggetto uomo l'azione educativa interviene per operare cambiamento, trasformazione, sviluppo.

### 1.1.1 Socializzazione planetaria dei saperi e formazione

I sistemi di saperi, individuali e collettivi, con pesi e dinamiche diverse, ma intrecciate, alimentano le forme di sviluppo proprie del gruppo umano che li adotta, ne assicurano le articolazioni sociali, e i rapporti economici e culturali e regolano la distribuzione del potere all'interno del gruppo stesso<sup>4</sup>. Ogni società si pone dunque il problema di legittimare e utilizzare saperi che possono contribuire, attraverso processi educativi di ordine formale e non formale, alla socializzazione dei suoi membri, affinché essi siano all'altezza dei suoi assunti. Sulla base di questa premessa appare necessario domandarsi di quali saperi necessita la *Knowledge Society* che si sta ormai affermando come paradigma interpretativo della nuova società a livello planetario.

L'età globale presenta potenzialità emancipative iscritte in prima istanza nella struttura antropologica degli individui. È la storia planetaria della specie umana che sfocia di fatto in un'antropologia complessa, planetaria ed evolutiva, processuale e sicuramente non essenzialistica<sup>5</sup>: una storia planetaria della conoscenza che si compone di diversità umane, «diversità culturali, tecnologiche e sociali, prodotte da intricati processi storici, ricchi di contingenze e di vincoli ambientali, di meticciami e di ibridazioni, di colonizzazioni e di scoperte, di co-evoluzioni singolari tra popolazioni e ecosistemi, di ramificazioni imprevedibili, di intrecci fra cause prossime e cause remote»<sup>6</sup>.

Se la socializzazione è un processo fondamentale nella costruzione dell'identità, in quanto realizza il senso di appartenenza ai gruppi sociali che costituiscono le strutture portanti della società e per far questo si

<sup>3</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit., p. 19 e sgg.

<sup>4</sup> P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa*. Teoria e pratiche, 2 Voll., Liguori, Napoli, 2006; si veda in particolare il volume II, Parte II, cap. 5.

<sup>5</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit.

<sup>6</sup> E. Morin, *Introduzione*, in G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004, p. XVII.

avvale di saperi legittimati e in uso<sup>7</sup>, diventa evidente come socializzazione e appartenenza possono diventare più forti nella misura in cui i gruppi possono disporre di saperi collettivi via via più vincolanti. Saperi che possono essere alla base di una maggiore o minore integrazione in misura proporzionale al loro essere in grado di rispondere ai bisogni di quella società: in questo senso il processo di socializzazione può rafforzare piuttosto appartenenze a singoli gruppi i cui saperi, di natura divergente rispetto ad altri e rispetto al sistema di valori prevalente nella società, possono determinare conflitto e collisione, determinare processi di esclusione e non sostenere forme aperte di inclusione<sup>8</sup>. Questa dinamica, di costruzione di saperi condivisi attraverso un rapporto costante e circolare tra sistema di saperi collettivi e sistema sociale, che si è configurata e si configura diversamente nelle diverse società della storia, può essere proiettata su scala planetaria assumendo, ovviamente, una complessità inedita. Ma le inferenze di ordine interpretativo possono essere le stesse: le società fondate su un principio di autorità tendono a legittimare i saperi di pochi, del gruppo che detiene il potere, mentre una società democraticamente fondata deve dare spazio ai saperi elaborati dalla collettività nel suo complesso. Di fronte ad un'idea di cittadinanza planetaria che appare già molto di più che una vaga esigenza da demandare ad un futuro lontano, che vede l'emergere di una sempre maggiore consapevolezza dell'interdipendenza fra le società, le culture, della influenza che processi di scala planetaria hanno su processi locali e sulla stessa vita quotidiana degli individui e delle collettività, sembrerebbe necessario domandarsi se esiste un nucleo essenziale di saperi e di comportamenti condivisibile dai membri della specie umana o se esiste un nucleo etico, di cosa si compone, come può essere socializzato per costruire un senso di appartenenza planetaria<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> A questa esigenza risponde solitamente il sistema scolastico, come istituzione deputata all'apprendimento dei saperi fondativi e reputati necessari dalla società: è attraverso la scuola che tutte e società storiche hanno riservato alla classe dirigente canali privilegiati di formazione per vere accesso ai saperi più accreditati ed è sempre attraverso la scuola che i processi di democratizzazione hanno consentito l'allargamento di questi canali alla popolazione nel suo complesso. L'istruzione di massa ha consentito la socializzazione dei saperi ritenuti qualitativamente 'migliori' per la conservazione e lo sviluppo delle società: è ormai tuttavia consolidata la riflessione sulla necessità di superare una visione 'scuola-centrica' dei processi di socializzazione ed educazione (F. Frabboni, *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1989; F. Frabboni, *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Laterza, Roma-Bari, 2002). Sui limiti di una razionalità separata e disciplinare per l'acquisizione di un pensiero critico e aperto, si torna anche nel cap. 3.

<sup>8</sup> Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in Orefice, Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, cit., p. 20.

<sup>9</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 49.

È possibile sostenere<sup>10</sup> come non si ponga tanto il problema di quale 'tipo' di saperi legittimare, tra gli innumerevoli saperi che compongono il capitale di conoscenza umana di cui si può oggi disporre, ma soprattutto di quale tipo di competenze siano necessarie alla società attuale affinché questa sviluppi una sua effettiva dimensione democratica e partecipativa e affinché sia in grado di sostenere il riconoscimento e l'espansione del potenziale conoscitivo di ciascun cittadino, creando appartenenza, sostenendo condizioni di libertà<sup>11</sup>. Al di là della validità maggiore o minore dei saperi, validità sostanzialmente relativa, non è questa che garantisce la validità dell'apprendimento: pur nel riconoscimento dell'importanza dei contenuti, questi devono essere considerati comunque strumentali ad una formazione che deve lavorare non sulla selezione dei saperi, ma sulle modificazione del processo di costruzione di conoscenza in atto in una persona. Qualunque sapere, anche il più valido, se non entra a far parte del processo conoscitivo del soggetto, se non diventa parte del patrimonio personale di conoscenza, risulta inutile<sup>12</sup>.

Se ciò che interessa è comprendere come sia possibile realizzare l'interazione tra i molteplici saperi rintracciabili nella dimensione della attuale complessità globale e 'interculturalmente' intesa, occorre ricondurli al processo generale di costruzione della conoscenza umana: al di là dei contesti, delle culture, della loro connotazione razionale o razionalizzante, emozionale, il modo di elaborare e realizzare prodotti conoscitivi è il medesimo, né potrebbe esser diversamente trattandosi comunque di operare umano.

Il punto di partenza e di arrivo di una riflessione sul senso dell'educazione oggi, sembra non poter che muovere dallo studio di come avviene e si sviluppa nel soggetto la sua formazione: in questo senso tutti gli aspetti che ruotano attorno all'educazione diventano subalterni a tale specifico punto di vista. La complessità dei contesti, la ricchezza dei possibili contenuti, la specificità e il limite dei saperi disciplinari devono trovare un senso, devono essere interpretati in funzione di una formazione che mantenga al centro il soggetto. Formazione intesa «come ampia e complessa dimensione apprenditiva: la dimensione in cui vengono ad iscriversi i processi formativi per la società di oggi e di domani è, infatti, quella del *lifelong learning*, apprendimento continuo che si realizza non solo e non tanto nell'ambito dei tradizionali contesti formativi, ma soprattutto nel corso delle esperienze personali e delle pratiche professionali tanto sul piano individuale quanto sul piano collettivo»<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Il problema è affrontato nei capitoli successivi sia in termini di scenari, sia in termini di ambiti e problemi per la pedagogia oggi.

<sup>11</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

<sup>12</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., pp. 21-28.

<sup>13</sup> M. Striano, *La formazione degli operatori dell'educazione sociale e culturale*, in Orefice,

Il termine ‘formazione’ consente di mettere in evidenza con maggiore chiarezza che la specificità su cui si vuole porre l’attenzione, è strettamente connessa al problema della forma che via via l’uomo viene prendendo nel corso della sua vita personale, di individuo, che a sua volta va collocata nel processo di formazione umana dalla fase di ominazione fino alle diversità che si sono articolate nel corso della storia, nel tempo e nello spazio. Questa prospettiva dei mutamenti umani, insieme ontogenetica e filogenetica, permette di collocare il ragionamento su basi oggettive e difendersi dal rischio di confondere l’ideologia che potrebbe essere nascosta dietro la necessità di pensare alla formazione oggi, con l’oggettività della formazione stessa per definire la natura e la dinamica del ‘processo formativo’<sup>14</sup>.

Non si tratta di costruire funzionali modelli di formazione, considerati adeguati alle esigenze di un particolare contesto sociale, culturale ed economico<sup>15</sup>. Quanto teorizzato nelle diverse epoche storiche è stato nel contempo ricerca di giustificazione e di perpetuazione di un sistema di potere vigente, ma anche il punto di arrivo e di partenza per recuperare e utilizzare elementi portanti ritenuti imprescindibili e pertanto da veicolare in un nuovo modello emergente, necessario per il futuro. Appare invece più significativo riflettere su ciò che consente l’educabilità. Il problema che ora sembra necessario affrontare è entrare nel merito del processo interno al soggetto che nel corso della vita gli consente di prendere determinate forme: occorre definire la natura e la dinamica del processo formativo, recuperando un concetto di formazione che non si lega a modelli pre-costituiti di educazione, ma che recupera la ‘naturalità’ dell’apprendimento, della costruzione di conoscenza.

### 1.1.2 La dinamica del processo formativo

Il presupposto di ogni attività formativa è la capacità di apprendere. Apprendere rimanda al rapporto originario dell’individuo con il suo mondo: l’apprendimento, come acquisizione di conoscenza, ha per il vivente un

Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, cit., p. 93.

<sup>14</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit. Inoltre nella riflessione delle scienze dell’educazione appare ancora sbilanciata l’attenzione verso l’azione formativa pur essendo ormai consolidata la centralità che deve assumere la conoscenza del processo formativo in sé: è la lettura delle dinamiche soggettive che diventa necessaria per poter pensare ad un’offerta che possa realmente facilitare l’acquisizioni di conoscenze competenti. Se questo è vero in assoluto ancora di più lo è dovendo ipotizzare interventi in risposta i bisogni formativi nell’era planetaria, che, come si è accennato è caratterizzata da una inedita complessità.

<sup>15</sup> Basti pensare alle implicazioni di un processo che si viene orientando, nell’attuale fase storica della globalizzazione, verso una dimensione utilitaristica, nella quale appare sempre più necessario investire e condizionare lo sviluppo delle società e delle culture del nostro pianeta, individuando ‘nell’uomo della conoscenza’ il prototipo vincente della forma di uomo di questo secolo. Questo aspetto viene ulteriormente sviluppato nel cap. 2.

significato radicale, si definisce come condizione di vita per l'individuo. È *in primis* una condizione naturale, che non dipende organicamente da alcun insegnamento preordinato, ma «è l'esito di tutti i naturali e necessari rapporti che l'essere vivente entrando nella vita è indotto a instaurare e intrattenere con il mondo circostante da quale dipende»<sup>16</sup>.

Due tratti dell'apprendimento inteso come condizione naturale<sup>17</sup> sono rintracciabili nell'efficacia e nella globalità. L'efficacia è una condizione dell'apprendimento stesso, poiché se la conoscenza per avere valore deve essere acquisita e memorizzata, ciò non avviene in natura se le scelte si sono rivelate inefficaci: «l'apprendimento o è efficace o non lo è, perché fallendo pregiudica l'esistenza del vivente e scompare con esso [...] costituisce [...] l'unica sostanziale garanzia interna»<sup>18</sup>. Anche nella nostra specie per la quale in genere l'apprendimento ha perso la sua drammaticità<sup>19</sup>, e l'apprendimento stesso ha modificato le nostre strutture cerebrali in maniera tale da poter generare conoscenza anche dagli errori, tuttavia l'autenticità dell'apprendimento si riconosce alla prova dei fatti.

Se dunque la vita è conoscenza, nel suo 'farsi', l'intero organismo è coinvolto nell'apprendimento che necessariamente è integrale, globale e quanto si apprende diventa orientamento delle scelte di vita: dunque «la globalità, il coinvolgimento totale dell'organismo nell'apprendere è essenziale all'efficacia». E «l'efficacia naturale della formazione in quanto apprendimento e la sua globalità [...] non avrebbero alcun senso al di fuori di una libertà del soggetto nell'apprendere [...] tanto questa libertà appare costitutiva della natura umana e di essa non in quanto umana, ma proprio in quanto natura del vivente, che è anche quella della nostra specie»<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996, p. 33-59.

<sup>17</sup> Al di là dunque di ogni mediazione data dall'azione educativa o, ancora più specificatamente, dall'insegnamento.

<sup>18</sup> Laporta, *Il processo formativo interpretato*, cit., p. 39.

<sup>19</sup> Anche se ancora oggi in diverse parti del mondo esistono condizioni tali per cui scelte sbagliate anche elementari possono portare la morte, la messa a punto e l'apprendimento di tecniche di sopravvivenza più o meno collaudate sono testimonianza del senso profondo e vitale dell'apprendimento. Possono essere un esempio di ciò le possibilità offerte dai saperi assolutamente informali legate alla medicina tradizionale, all'uso delle erbe officinali, ma anche saperi comportamentali di reazione ad eventi naturali che consentono la sopravvivenza di comunità indigene di *deplados* nel Dipartimento di Leon in Nicaragua, rispetto alle condizioni di vita di altre comunità all'interno delle quali questi saperi sono andati perduti, non sono stati 'appresi' e non costituiscono un patrimonio di conoscenze su cui fondare scelte a garanzia della sopravvivenza (da un'intervista, realizzata nel giugno 2005, a Marina Maradian, fondatrice della Fundacion Xochilt Acal di Leon - Nicaragua).

<sup>20</sup> Laporta, *Il processo formativo interpretato*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 40.

Questo fondamento scientifico della libertà consente di recuperare due tratti della riflessione filosofica e pedagogica che risultano comuni ad ogni nozione di libertà, ovvero la spontaneità del pensare e la capacità di scelta tra esperienze alternative. È possibile così definire la libertà del soggetto in formazione riconducendo all'apprendere due aspetti che lo qualificano in quanto attività libera, comunque caratterizzata da creatività: l'invenzione, con l'innovazione su cui si fonda, definiscono l'apprendimento come azione creativa, motivata dalla ricerca di soluzioni ai diversi problemi di sopravvivenza. A partire dall'assunto che la precarietà è inerente alla vita, la garanzia di vita esiste nella misura in cui l'organismo vivente è in grado di scegliere, o di evitare, mezzi e modi di esistere. Si può infatti affermare che «la capacità di sopravvivere si identifica con la capacità di scegliere e di fissare nell'organismo le alternative migliori. Questo è l'apprendimento, unica risorsa organica contro il rischio dell'esistenza e la libertà gli è intrinseca come motivazione alle scelte [...] è la condizione a cui esso può aver luogo, eliminando le scelte errate e consolidando quelle valide, ossia la capacità di ripeterle, e consolidando così le proprie possibilità di vita»<sup>21</sup>. La variazione e il tentativo implicano scelte motivate, non necessariamente consapevoli, e rappresentano una forma di libertà che è condizione dell'apprendimento, che pertanto si configura come processo naturale caratterizzato da efficacia, globalità e obbligato alla libertà<sup>22</sup>.

Per cercare di comprendere meglio in questa direzione il rapporto tra il concetto di apprendimento naturale e il suo stretto legame con il processo formativo del soggetto, inteso e configurato in termini di autopoiesi, occorre riprendere alcune considerazioni che attengono all'evoluzione biologica degli organismi viventi.

Una prima considerazione ci consente di definire ogni organismo vivente come una unità distinta, organizzata e strutturata, ma soprattutto dinamica: è questa caratteristica che si sostanzia di una serie di significati che contraddistinguono proprio il vivente nella sua dimensione autopoietica.

Infatti la dinamicità che caratterizza l'organismo vivente implica il suo essere un'unità in cambiamento, cambiamenti che attengono al suo processo di distinzione e comportano trasformazioni nella sua struttura funzionali alla conservazione e all'arricchimento della sua identità. Quindi è anche un'unità adattabile, modificabile in quanto riesce a trovare soluzioni

<sup>21</sup> Ivi, p. 41.

<sup>22</sup> Sono intuibili, ma non è possibile svilupparli in questa sede, i collegamenti, i rapporti tra questa idea di libertà e creatività, con le nozioni di sviluppo e cittadinanza, quindi sia con la dimensione individuale dello sviluppo che con la sua dimensione collettiva. Il riconoscimento della necessaria libertà come fondamento dell'innovazione e della trasformazione culturale e quindi di processi di acculturazione realmente aperta e determinante apprendimenti e cambiamenti funzionali allo sviluppo è trattata da Raffaele Laporta in Id., *L'autoe-ducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1979, in particolare nel III capitolo.

di vita inedite, nel progressivo articolarsi del suo processo di distinzione: in base alle condizioni che il contesto pone modifica, aggiusta le sue parti costitutive, le riorganizza e se necessario arriva a costruirne di nuove, con nuove funzioni in modo comunque di continuare a mantenere se stesso come unità distinta e, nel contempo giungere ad un ulteriore livello di articolazione della sua organizzazione interna e, quindi, a una sua struttura più avanzata<sup>23</sup>. Tuttavia se l'ambiente risulta essere il catalizzatore dei cambiamenti nelle strutture e nelle funzioni dei viventi, questo non significa che l'ambiente sia il protagonista del cambiamento, ponendo nuove condizioni cui il vivente si adegua e su cui si modella. Mentre nella definizione tradizionale di adattamento, l'ambiente viene considerato come primario, origine dei cambiamenti del 'sistema' vivente, le teorie contemporanee sul processo formativo, sottolineano come in realtà ciò che deve essere considerato primario della nozione di adattamento è la possibilità che, in quanto processo, offre alla conservazione della organizzazione dell'essere vivente: i cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non sono conseguenza dei cambiamenti dell'ambiente, ma al contrario è il sistema che seleziona tra gli stimoli provenienti dall'ambiente, quelli significativi e quelli non significativi, quali significati attribuire loro e quale senso e direzione dare al cambiamento affinché questo sia funzionale alla conservazione dell'identità del sistema, identità intesa come fondamentale organizzazione interna a garanzia della vita stessa del sistema<sup>24</sup>.

Se è nell'apprendimento che si sostanzia il ruolo dell'adattamento nell'evoluzione, attraverso la dinamica che scaturisce dal processo di assimilazione e accomodamento<sup>25</sup> nel rapporto tra organismo e ambiente, tuttavia questo rapporto non è unidirezionale e le influenze dell'ambiente non sono definibili come *input* cui dare risposte, ma come 'perturbazioni' che portano a delle trasformazioni della struttura funzionali al mantenimento dell'organizzazione<sup>26</sup>. In questo senso l'interazione con l'ambiente non de-

<sup>23</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., pp. 17 e sgg.

<sup>24</sup> H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1995.

<sup>25</sup> In Piaget, i due processi che caratterizzano l'adattamento sono l'assimilazione e l'accomodamento che si avvicendano durante l'intero sviluppo. L'assimilazione consiste nell'incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o cognitivo già acquisito. L'accomodamento consiste nella modifica della struttura cognitiva o dello schema comportamentale per accogliere nuovi oggetti o eventi che fino a quel momento erano ignoti. I due processi si alternano alla costante ricerca di un equilibrio fluttuante, ovvero di una forma di controllo del mondo esterno. Quando una nuova informazione non risulta immediatamente interpretabile in base agli schemi esistenti il soggetto entra in uno stato di disequilibrio e cerca di trovare un nuovo equilibrio modificando i suoi schemi cognitivi incorporandovi le nuove conoscenze acquisite. Piaget, *L'epistemologia genetica*, cit.

<sup>26</sup> «Per organizzazione si intende l'insieme dei rapporti che devono esistere fra i componenti di qualcosa perché questo possa essere considerato come appartenente ad una classe particolare. Per struttura di un qualcosa si intende l'insieme dei componenti e dei rapporti che, concretamente costituiscono una unità particolare nella realizzazione della sua orga-

termina ne' istruisce, ma solamente innesca i cambiamenti strutturali delle unità, contribuendo all'ontogenesi. È questa la storia del cambiamento strutturale di una unità che avviene senza che questa perda la sua organizzazione. «Questo continuo cambiamento strutturale ha luogo nell'unità, in ogni momento, sia come cambiamento innescato dalle interazioni provenienti dall'ambiente in cui si trova, sia come risultato della sua dinamica interna [...] la trasformazione ontogenetica di una unità non cessa fino alla sua disintegrazione»<sup>27</sup>.

In questa prospettiva ontogenetica la tensione metabletica sottolinea la dimensione di auto-formazione continua che contraddistingue l'essere vivente. Ciò che caratterizza i viventi infatti è la loro organizzazione autopoietica: «gli unici prodotti della loro organizzazione sono essi stessi, per cui non c'è separazione tra produttore e prodotto. L'essere e l'agire di una unità autopoietica sono inseparabili e ciò costituisce la sua modalità specifica di organizzazione»<sup>28</sup>. L'autopoiesi appare dunque contraddistinguere gli esseri viventi come esseri autonomi, in grado di realizzare l'organizzazione dinamica della propria struttura, «aperta ai cambiamenti attraverso l'adattabilità al variare del contesto durante il suo ciclo di vita»<sup>29</sup>. Se questa considerazione è vera per tutti gli esseri viventi, necessariamente comprende anche l'uomo<sup>30</sup> e da questa prospettiva si apre anche la considerazione filogenetica della sua evoluzione in funzione delle costanti ristrutturazioni della propria organizzazione. Una prospettiva che impone di accostarsi all'umanità come a un divenire piuttosto che a un essere, a un processo piuttosto che a uno stato: «l'umanità non è un destino, l'umanità è una reinvenzione continua»<sup>31</sup>. Anche l'uomo dunque nel suo trasformarsi si

nizzazione. Così per esempio in un serbatoio l'organizzazione del sistema di regolazione del livello dell'acqua consiste nei rapporti fra un meccanismo capace di rilevare il livello dell'acqua e un altro meccanismo capace di interrompere il flusso di entrata dell'acqua. Nel bagno di casa tutto questo è realizzato con un sistema misto di plastica e metallo consistente in un galleggiante e una valvola di flusso. Tale struttura specifica potrebbe essere tuttavia modificata sostituendo la plastica con il legno, senza alterare l'organizzazione che continuerebbe ad essere quella di un serbatoio» (Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, cit., p. 62).

<sup>27</sup> Cfr. *ivi*, p. 79.

<sup>28</sup> Cfr. *ivi*, p. 63.

<sup>29</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 23.

<sup>30</sup> È la prospettiva che pur partendo da considerazioni che attengono alle scienze bioeducative, è ravvisabile in tutte quelle prospettive di ricerca andragogica all'interno delle quali viene recuperata una dimensione formativa contraddistinta dalla categoria di cambiamento in una impostazione *lifelong oriented* (M. Kowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997; D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997).

<sup>31</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 88. L'età planetaria dell'umanità appare nascere dalla discontinuità; la stessa linearità ipotizzata nel passaggio da *Homo habilis, erectus e sapiens* appare messa in discussione dalle ricerche sul processo di ominazione e dallo studio sui reperti fossili che sembrano dimostrare sempre di più come molte specie

è costantemente ri-organizzato in questa interazione costante con il suo ambiente: il suo sistema autopoietico è andato elaborando le sue organizzazioni per conservarsi e riprodursi, operando nella realtà delle scelte di comportamento dal cui esito è dipesa la sua sopravvivenza. Scelte che si sono consolidate diversamente a livello filogenetico e ontogenetico, attraverso un processo 'naturale' di apprendimento anche di specie, che ha determinato in un processo ciclico e interattivo nuove strutture che a loro volta hanno consentito nuovi apprendimenti<sup>32</sup>.

In questo senso apprendimento e processo formativo, inteso non come azione esterna al soggetto<sup>33</sup>, ma come dimensione interna che porta al soggetto a 'prendere forma' e gli consente appunto di formarsi, sono strettamente intrecciati. Si potrebbe affermare che in relazione alla capacità di apprendere si 'attua' il processo formativo. Il concetto di apprendimento, contraddistinto da efficacia, globalità e libertà, appare dunque centrale per recuperare il riconoscimento delle potenzialità del conoscere che caratterizzano la specie umana e che consentono il pieno realizzarsi del processo formativo.

Il processo formativo dunque costituisce una peculiarità degli organismi viventi, ma per quanto riguarda il soggetto umano esso si connota in maniera specifica. Prima di comprendere come, attraverso quali strutture e meccanismi si sviluppi, prima di cogliere ciò che rende possibile la conoscenza e quindi ne rappresenta le potenzialità a livello di specie per

del genere Homo siano temporalmente coesistite e che le specie 'gravide di futuro' siano state all'origine semplici varietà locali (R.E. Leakey, *The making of mankind*, Michael Joseph Limited, London, 1981; B. Chiarelli, *L'origine dell'uomo. Introduzione all'antropologia*, Laterza, Roma-Bari, 1983). «La progressione lineare lascia il campo a un cespuglio ramificato, a una storia fatta di scarti e cammini indiretti. Il cespuglio dell'evoluzione umana è costellato di fallimenti, di potature, di vicoli ciechi, no meno che di successi e innovazioni» (Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 86). Una discontinuità che trova riscontro non solo nella storia biologica dell'uomo, ma anche nella sua storia culturale e che significa pluralità di radici e una non linearità delle loro interazioni e delle loro co-determinazioni reciproche; significa amplificazione, rimescolamento, ri-significazione e in tal senso può proporre un'ecologia del cambiamento storico che si realizza attraverso una tensione dinamica tra continuità e discontinuità (G. Bocchi, M. Ceruti, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano, 1993).

<sup>32</sup> Non si entra nel merito dell'analisi e della ricostruzione della complessa evoluzione che a partire dagli organismi monocellulari ha portato fino all'*Homo sapiens sapiens*, considerato come «il miglior prodotto dell'evoluzione organica» (Chiarelli, *L'origine dell'uomo*, cit., p. XIII). Per i rapporti tra evoluzione biologica e dimensione formativa si rimanda a Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., pp. 17-80.

<sup>33</sup> «La questione del processo formativo può essere vista almeno da due angolature: dal versante dell'azione formativa che viene realizzata e da versante del soggetto che è in formazione. Nel primo caso l'attenzione è posta sul sistema formazione [...] è la dimensione dell'offerta di formazione. Nel secondo caso la focalizzazione è sul soggetto in quanto portatore di una domanda di formazione ed elaboratore di una risposta che o forma» (Orefice, *Introduzione al processo formativo*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 149).

la costruzione di sistemi di saperi, occorre soffermarsi sulla dinamica del processo.

Oltre alla prospettiva biologica che ne indica la base scientifica e giustifica la naturalità dell'apprendimento per lo sviluppo in una dimensione autopoietica, secondo i principi di efficacia, globalità e libertà, l'attenzione al processo formativo degli esseri umani, della specie *Homo*, comporta la considerazione di una prospettiva socio-culturale che consenta di recuperare una lettura dello sviluppo del soggetto in quanto 'animale sociale'. Se dunque non si può prescindere dalla matrice biologica dell'apprendimento, occorre tuttavia che questa sia coniugata alla matrice socio-culturale, affinché sia possibile ricostruire la reale dinamica del processo formativo.

È possibile, in linea con quanto fino ad ora precisato, definire la cultura come l'esito storico di un processo di apprendimento individuale e sociale attivato dalla specie interagendo con il mondo fisico e vivente, in funzione di una graduale maggiore assunzione del controllo dei rischi e dei fenomeni esterni al soggetto<sup>34</sup>. Individualmente e collettivamente gli esseri umani hanno appreso e trasformato in conoscenza condivisa comportamenti e abilità necessarie alla sopravvivenza<sup>35</sup>.

La 'pratica' del conoscere collettivo dell'uomo ha sicuramente operato sin dalle sue origini, una rivoluzione radicale nel processo di distinzione che aveva caratterizzato ogni vivente prima di lui, e la sua specificità si è di fatto concretizzata nelle molteplici espressioni del processo di apprendimento che hanno dato luogo nel tempo a innumerevoli società e culture. La diversità di patrimoni conoscitivi delle società e delle culture nel tempo e nello spazio, fino ai nostri giorni, è in questo senso testimonianza delle vie che può prendere il processo di distinzione umana, sfruttando saperi preesistenti e creandone di nuovi: i sistemi di saperi delle differenti società accompagnano ciascun componente nel proprio processo autopoietico di distinzione<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> È significativa in questo senso la seguente definizione che considera il comportamento culturale come «la stabilità transgenerazionale di configurazioni comportamentali acquisite onotogeneticamente nella dinamica di comunicazioni di un ambiente sociale» (Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, cit., p. 170). Si tratta peraltro di una definizione che pur 'leggendo' la cultura dal punto di vista bio-pedagogico non appare comunque in contrasto con le definizioni proprie delle scienze demo-etno-antropologiche, considerato che anche in questo caso l'accento sembra porsi sempre di più sul processo che sul prodotto, anche in considerazione della necessità sempre più marcata di affrontare lo studio della dimensione culturale in chiave dinamica.

<sup>35</sup> Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., p. 48; R. Laporta, *Origini della vita e apprendimento*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 91, 1989; Laporta, *Formazione della persona dal punto di vista neurobiofisiologico*, in «Scuola e Città», n. 5-6, 1993, pp. 193-206.

<sup>36</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 160.

È possibile affermare che la specie *Homo*<sup>37</sup> ha diversificato il suo modo di vivere e parallelamente il suo modo di conoscere, condizionando nel tempo culturalmente il proprio modo di interagire con l'esterno, arrivando a modificare le potenzialità stesse del conoscere<sup>38</sup>. La graduale condizione dei saperi, degli apprendimenti a livello di specie, ha portato alla costruzione di una identità collettiva come parte integrante dell'identità di ciascun individuo: nel processo autopoietico di distinzione la condizione di individuo e di membro di un gruppo hanno rappresentato una variabile interna alla stessa condizione di essere vivente. Identità e appartenenza sono state fin dalle origini delle prime società storiche due aspetti indissolubili del processo conoscitivo umano. «I saperi collettivi, nel loro formarsi e affermarsi in un gruppo umano fanno leva sul bisogno di appartenenza che alimenta la costruzione dell'identità personale; i saperi individuali, a loro volta, restituiscono il vantaggio e il condizionamento che vengono dai saperi condivisi, nel far pesare in questi, pur con incidenze non uniforme, le diverse forme del conoscere singolare»<sup>39</sup>.

Saperi individuali e saperi collettivi dunque giocano un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità personale: il risultato è dato da un processo soggettivo di distinzione fortemente tributario del sistema collettivo dei saperi all'interno del quale si alimenta. Saperi che trovano una loro concretizzazione nelle condizioni materiali di vita di un gruppo culturale, e saperi espressi attraverso i prodotti ideali, ovvero tutti quegli elementi teorici di una cultura che confluiscono nel patrimonio di conoscenze a sua volta contenuto delle forme di educazione, delle condizioni di apprendimento 'mediato' all'interno del gruppo stesso. «Se la produzione materiale della cultura esprime il momento della trasformazione della realtà ambientale, la produzione ideale corrisponde al momento dell'interpretazione di quest'ultima in termini di bagaglio di conoscenze di cui dispone la cultura di una determinata società. Ma questo bagaglio di conoscenze si alimenta e si evolve grazie alla presenza dei soggetti che apprendono e, attraverso l'apprendimento, strutturano e alimentano la propri

<sup>37</sup> Dal punto di vista della paleontologia anche le diverse specie di *Homo* che hanno colonizzato la Terra prima dell'avvento del *sapiens sapiens*, hanno 'prodotto' cultura. Basti pensare ai riti di inumazione, alle forme di commercio, alla diversificazione dei ruoli in base al genere: aspetti che si ritrovano ad esempio anche per il *sapiens* o per il *neanderthal*. Ma ancora prima già le tecniche di scheggiatura della pietra sono di fatto cultura e richiamano l'idea di 'metastrumento' (A.M. Cirese, *Segnicità, fabrilità, procreazione. Appunti etnoantropologici*, CISU, Roma, 1984).

<sup>38</sup> I condizionamenti determinati dai modelli culturali e all'interno di questi dai sistemi educativi e dai sistemi di insegnamento, hanno differenziato di fatto le modalità di apprendimento, incidendo sul potenziale di conoscenza di specie, esaltando, riducendo o esaltando determinate possibilità del conoscere definitesi nel corso del processo filogenetico di distinzione. Su questi aspetti si torna nei successivi paragrafi.

<sup>39</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 141.

personalità. In questo processo di apprendimento il soggetto [...] crea i saperi, i quali possono essere intesi come la condizione per interpretare e trasformare a realtà»<sup>40</sup>.

Quindi ogni organismo vivente e nello specifico l'uomo, 'prende forma' all'interno del contesto di vita e delle elaborazioni e trasformazioni che opera su questo e dunque lo sviluppo del processo formativo può essere affrontato attraverso lo studio del rapporto che l'uomo stabilisce con l'ambiente. In questo senso il carattere naturale dell'apprendimento permane e si rafforza della dimensione culturale del processo formativo data dalle dimensioni della socializzazione e dell'inculturazione che determinano l'acquisizione spontanea dei saperi: è l'ambito dell'educazione informale.

Il processo formativo del soggetto si sostanzia e si realizza sempre grazie alla globalità dell'apprendimento che, come si avrà modo di precisare, integra competenze percettive, emotive e intellettive. Si genera in modo integrato, attraverso l'intreccio di variabili generative<sup>41</sup> interne ed esterne al soggetto, espresse dalla storia biologica del soggetto e dai condizionamenti ambientali della natura e della cultura di appartenenza. Variabili che a loro volta sono in un rapporto di interdipendenza con le cosiddette variabili specifiche, cioè dalle diverse forme, modalità interpretative e comunicative con cui il soggetto costruisce, arricchisce e modifica il suo sistema di saperi: variabili che determinano il carattere dinamico, evolutivo del processo formativo, generando necessità esplorative in condizioni di insufficienza o inadeguatezza dei saperi e quindi apprendimento come costruzione ed elaborazione di nuove conoscenze.

Il processo formativo si colloca dunque all'interno di un modello dinamico che tiene conto del contesto pur mantenendo la centralità del soggetto e la sua autonomia nel conoscere, dunque il suo carattere autopoietico: produzione materiale della cultura come esito della trasformazione della realtà, produzione ideale della cultura come interpretazione della realtà e creazione dei saperi del soggetto in quanto condizione di ogni forma di interpretazione e trasformazione della realtà, rappresentano le tre dimensioni la cui interrelazione determina la nascita e lo sviluppo del processo formativo di ciascun soggetto<sup>42</sup>. E lo definisce dunque come processo naturale che presiede alla costruzione e alla evoluzione del sistema dei saperi necessari ad interpretare e trasformare la realtà: è il processo

<sup>40</sup> P. Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 21.

<sup>41</sup> Variabili generative in quanto definiscono il contesto all'interno del quale si genera e si sviluppa il processo formativo (Cfr. Orefice, *Introduzione al processo formativo*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., pp. 157 -162).

<sup>42</sup> Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 22.

mediante il quale avviene la modellizzazione dei saperi individuali, che se legittimati diventano saperi collettivi, patrimonio della società, che li usa per trasformare la realtà.

Appare evidente come lo studio del processo formativo permette di disporre di uno strumento indispensabile per comprendere le modificazioni educative che avvengono nel soggetto, modificazioni che avvengono indipendentemente e al di là di qualunque intervento formativo, 'eteroformativo': prescindere può equivalere a rinunciare ad ipotizzare azioni che siano in grado realmente di produrre apprendimento.

Conoscere il processo formativo significa conoscere quali sono i sistemi che presiedono alla costruzione dei saperi dei soggetti, che, come si è evidenziato, nascono all'interno della realtà biopsichica e si arricchiscono delle conoscenze che la società e la cultura offrono, tanto che attraverso il processo formativo non emerge solo la specificità individuale, ma anche la specificità dei gruppi sociali e culturali di appartenenza<sup>43</sup>.

## 1.2. *La costruzione del sistema dei saperi*

Per poter comprendere e di conseguenza intervenire sul processo formativo naturale, spontaneo e informale, diventa necessario riferirsi al sistema dei saperi del soggetto che di fatto rappresenta la dimensione fenomenica del processo formativo e dunque anche del patrimonio materiale e ideale del sistema socio-culturale di riferimento. Questa impostazione richiede una riflessione in merito alla natura dei saperi, che rimanda a sua volta necessariamente al 'come' questi saperi vengano costruiti.

### 1.2.1 *Modelli per la lettura del processo formativo*

È sul concetto di 'costruzione' che occorre soffermarsi in prima istanza. È un concetto che appartiene ai contributi di ricerca più innovativi degli ultimi decenni, all'interno dei quali si sono sviluppate riflessioni su come l'uomo conosce; tali orientamenti hanno rielaborato e assorbito le sollecitazioni dei molteplici contributi di ricerca che hanno caratterizzato la pedagogia scientifica a partire dalla fine dell'Ottocento<sup>44</sup>.

La natura dell'apprendimento è stata oggetto di osservazione e riflessione in un succedersi di posizioni paradigmatiche, che pur nel riferimento a saperi specifici definiti extra-pedagogici, come la psicologia, la sociolo-

<sup>43</sup> Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 25. È anche a partire da queste considerazioni che diventa possibile problematizzare l'educazione interculturale come possibilità di intervenire sul processo formativo del soggetto cercando di entrare in relazione con gli schemi mentali, i sistemi di rappresentazione e interpretazione della realtà del soggetto in formazione.

<sup>44</sup> R. Fornaca, R.S. Di Poli, *La pedagogia scientifica del 900*, Principato, Milano, 1989.

gia, l'antropologia, sono comunque riconducibili al pensiero filosofico<sup>45</sup>. Le emergenze, sempre più complesse, che si presentano come oggetto di riflessione pedagogica e la sua fisionomia sempre più pluralista e necessariamente sinergica nei confronti di altre discipline, hanno recentemente determinato l'emergere di aperture verso possibili prospettive epistemologiche le cui matrici fanno riferimento non solo alla filosofia<sup>46</sup>, ma anche alle neuroscienze<sup>47</sup>. Questo comporta una attribuzione di nuova significatività a quei modelli interpretativi della dimensione formativa che presentano una ineludibile relazione di congruenza con la filosofia e che sono depositari di matrici concettuali che non possono essere rinnegate, ma riassorbite in una visione più complessa dell'apprendimento e della relazione uomo-ambiente<sup>48</sup>.

Ripercorrendo in estrema sintesi i principali modelli teorici di lettura del processo di apprendimento, si evidenzia come mentre il compor-

<sup>45</sup> È all'interno della tradizione empirista, di derivazione positivista, che sono riconducibili gli orientamenti di ricerca comportamentista e cognitivista, mentre appaiono ascrivibili alla posizione razionalista il costruttivismo e alla tradizione del pensiero storico-sociale il culturalismo e il contestualismo (F. Santonianni, *Le scienze bioeducative*, in Santonianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., pp. 51-52).

<sup>46</sup> In questo senso anche la filosofia dell'educazione si presenta oggi come «stemma epistemico» del sapere pedagogico, in grado di coglierne lo specifico e di collocarlo nella complessità di un discorso che si articola attraverso una pluralità di apporti disciplinari. Una posizione che considera la filosofia dell'educazione in grado di svolgere la «doppia funzione di regolatore di un discorso e di animatore delle sue costruzioni problematiche e argomentative» come dimensione meta-riflessiva, come «esercizio di una critica radicale della pedagogia e dei suoi saperi», in grado di svolgere un ruolo critico-regolativo e di legittimazione della pedagogia, recuperandone la vocazione teleologica e le strutture connotative in quanto 'sapere di saperi' (Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 6 e sgg.).

<sup>47</sup> Esito anche dell'attenzione posta dalle neuroscienze per ambiti di studio tradizionalmente considerati oggetto delle scienze umane. Un esempio in questo senso può essere rappresentato dagli studi di Joseph LeDoux sui meccanismi cerebrali alla base delle emozioni o anche dalla presenza presso il Dipartimento di Genetica e Biologia molecolare dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza, di un corso di Neurobiologia dell'apprendimento.

<sup>48</sup> Si pensi alle posizioni radicalmente innovative sul fronte epistemologico contenute nelle tesi di Ilya Prigogine e Edgar Morin, teorici del nuovo paradigma scientifico della complessità. Il dibattito sulla complessità ha avviato una problematizzazione scientifica, che segna il distacco da ogni tradizione riduzionista e oggettivista, e con esso, l'emergere di una tensione orientata alla ricerca di strumenti cognitivi più adeguati al nuovo orizzonte culturale. Per il modello della complessità non solo conoscere è una relazione, ma conoscere è conoscere relazioni. Si conoscono cioè non elementi separati dal contesto, ma configurazioni di elementi, rapporti dinamici fra elementi, ciò che viene chiamato organizzazione. Il vedere attraverso sistemi è un modo di conoscere che vuole contrapporsi al riduzionismo e alla logica sequenziale e lineare della causalità. Un pensiero dinamico che porta a vedere gli oggetti entro relazioni dinamiche complesse. Il pensiero sistemico interpreta appieno questa transizione collocandosi al crocevia tra il paradigma biologico-ecologico, la visione d'insieme, la filosofia olistica per leggere la complessità da un lato e, ricercando un corrispettivo approccio metodologico, pur sempre critico e aperto, per studiarla e progettarla dall'altro (I. Prigogine, I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1993).

tamentismo si era posto l'obiettivo di spiegare scientificamente quanto osservabile, ovvero i comportamenti individuali e i fattori ambientali che ne possono determinare l'espressione, il cognitivismo è passato ad indagare dall'interno i processi cognitivi sottostanti alle *performance* visibili. Questa 'scienza della mente' ha avuto l'indubbio merito di aprire la strada alla possibilità di spiegare la conoscenza umana attraverso lo studio del funzionamento dei processi mentali, consentendo la elaborazione di modelli teorici all'interno dei quali considerare l'apprendimento come processo globale e complesso, che vede il soggetto assumere necessariamente una posizione centrale nel processo di acquisizione della conoscenza intesa prevalentemente come elaborazione e significazione, attraverso una costante trasformazione e rimodulazione degli stessi schemi di apprendimento. Anche se la conoscenza non si configura come derivante da un processo di trasmissione, tuttavia è considerato un processo cumulativo, comunque gestito dal soggetto, che deve essere messo in condizione di 'saper acquisire' nuove conoscenze: l'apprendimento è considerato come «processo che genera la conoscenza e consiste nel codificare gli *input*, elaborare le informazioni e infine generare le risposte ai *pattern* di stimolazione ambientale»<sup>49</sup>. Lo sviluppo della conoscenza si presenta come 'autoplastico' e solo secondariamente 'alloplastico' poiché il contesto viene considerato solo coadiutore, fattore integrativo, imprescindibile, ma non costitutivo dell'attività cognitiva. Gli orientamenti teorici attuali hanno determinato il superamento della posizione cognitivista, che pur riconoscendo la possibilità di studiare i meccanismi di apprendimento, ha tuttavia continuato a studiarli prevalentemente 'in laboratorio'.

Le nuove prospettive teoriche, sviluppatasi negli ultimi dieci, quindici anni e che possono essere definite come sviluppi del cognitivismo, tengono invece conto dei contesti spazio-temporali, sociali e culturali che danno forma al processo formativo. Si è venuto così a delineare un paradigma all'interno del quale è possibile integrare prospettive di indagine che partono dalla dimensione biologica e neurofisiologica dei processi mentali e prospettive focalizzate sullo studio della fenomenologia del soggetto in situazione esplorando altre dimensioni che orientano cognizioni e azioni. È possibile dunque interpretare i processi apprenditivi e cognitivi come processi di costruzione attiva del mondo e della realtà esperienziale da parte del soggetto che si presenta come 'agente epistemico', affermando compiutamente la propria dimensione autopoietica nel rapporto interattivo con i contesti in cui vive<sup>50</sup>. Sono i contesti all'interno dei quali dunque si situa

<sup>49</sup> F. Santoianni, *Le scienze bioeducative*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 51.

<sup>50</sup> La conoscenza è quindi fondamentalmente un processo costruito dal soggetto, tanto che non è l'educatore che costruisce il processo formativo del soggetto; egli mette a disposizione del soggetto gli strumenti perché egli stesso possa costruire e articolare la sua identità

il processo formativo che emerge dalle complesse relazioni intercorrenti tra il soggetto e l'ambiente fisico e socio-culturale, che contribuiscono alla modellizzazione dello sviluppo cognitivo e della costruzione di conoscenza. «Gli apprendimenti, le cognizioni e le conoscenze si determinano pertanto come una realtà co-costruita in cui giocano un ruolo essenziale i processi di negoziazione, di conflitto socio-cognitivo, di argomentazione che vengono a determinarsi nell'ambito di specifici contesti.»<sup>51</sup>

Processi e contesti che sono intesi come parte costituente del prodotto apprenditivo e cognitivo, tanto quanto lo sono le relazioni intersoggettive. Il prodotto cognitivo scaturisce, quindi, da una modulazione che determina una modificazione delle conoscenze e delle modalità cognitive di gestione delle stesse messe in gioco dai singoli individui, sulla base delle interazioni e delle influenze contestuali che entrano in rapporto con le strutture di conoscenza proprie del soggetto.

In questo senso la conoscenza non è solo il prodotto della contingenza storico-sociale di ogni cultura in cui il soggetto è radicato<sup>52</sup>, ma la considerazione dei contesti naturali, sociali e culturali in cui si concretizzano i processi cognitivi deve essere accompagnata dallo studio dell'evoluzione degli strumenti di acquisizione della conoscenza e dalla considerazione delle funzioni cognitive che regolano le modalità di apprendimento nel rapporto mente-cervello. Il processo formativo appare dunque oggetto complesso, collocato in una dimensione interattiva di relazioni sinergiche tra natura-cultura-educazione, ma anche mente-cervello-organismo<sup>53</sup>. Il rapporto dialettico tra queste dimensioni e il ruolo che queste, nelle loro interrelazioni, giocano nel processo formativo, rappresentano il campo di indagine e di ricerca delle interpretazioni post-cognitiviste del conoscere

personale, il suo spazio vitale. Questo assunto consente di recuperare pienamente la condizione di libertà che deve caratterizzare l'apprendimento. L'apprendimento e la conoscenza non sono determinati da processi di ricezione ed elaborazione, che giustificano un'educazione basata sulla trasmissione di modelli precostituiti ed estranei al soggetto. Questa impostazione richiede invece teorie e metodi di cambiamento autodiretto dal soggetto, che ha il diritto di sviluppare la 'sua educazione', il suo 'formarsi', secondo le caratteristiche peculiari del suo processo formativo, che lo caratterizza come personale processo di distinzione autopoietica. Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 19.

<sup>51</sup> M. Striano, *Oltre la scienza cognitiva*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 68.

<sup>52</sup> Un peso eccessivo di questo assunto porterebbe ad una sorta di determinismo che non trova riscontro nella ricerca biologica che, come accennato nel precedente paragrafo, considera l'influenza dell'ambiente come perturbazione che innesca processi di cambiamento per adattamento dell'organizzazione attraverso trasformazioni della struttura. Si rimanda in proposito al concetto di 'accoppiamento strutturale' inteso come rapporto che consente il mantenimento dell'individualità di due o più sistemi nella dinamica delle loro interazioni in Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, cit., p. 80 e sgg. e p. 156 e sgg.

<sup>53</sup> Santonianni, *Le scienze bioeducative*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 58.

tanto da indurre l'accennato ripensamento di molte posizioni teoriche: «la matrice empirista verso un'analisi più approfondita dei processi mentali, metacognitiva e autoriflessiva; la matrice razionalista verso un'apertura alla specificità dei domini cognitivi nelle relazioni contestuali; la matrice storica, sociale e culturale verso un sempre maggiore interesse rivolto alle dinamiche contingenti con cui l'individuo gestisce e regola la propria interazione con la realtà»<sup>54</sup>. È certo che la convergenza verso lo stesso campo di indagine, ovvero la complessità del funzionamento mentale, determina un certo grado di compresenza di queste valenze e consente il delinearsi di un ampio campo di studi interdisciplinari riconducibili alle cosiddette scienze bio-educative, che si caratterizzano per la relazione epistemologica diretta tra pedagogia e neuroscienze, configurandosi comunque più come paradigma propositivo che non indicativo o risolutivo, rispetto alle problematiche legate all'indagare sui processi formativi, richiedente necessariamente un approccio interdisciplinare<sup>55</sup>.

In relazione alla matrice neuroscientifica è possibile riconsiderare sia la posizione interpretativa cognitivista, sia la posizione interpretativa derivante dagli sviluppi del cognitivismo, in senso costruttivista e culturalista, attribuendo loro una diversa significatività e giustificare una possibile complementarità nell'affrontare lo studio del processo formativo.

### 1.2.2 Verso una prospettiva epigenetica e sinergica

Conoscere la realtà significa partire da un apprendimento percettivo, che consente di riconoscere e selezionare gli *input* che provengono dall'esterno, per poi passare ad un apprendimento cognitivo, che implica l'approfondimento delle relazioni e correlazioni tra gli stimoli in entrata e dei processi di elaborazione che li gestiscono, fino alla realizzazione di processi di *transfer*, che consentono di generalizzare e fruire nei diversi contesti le conoscenze acquisite: è questo il procedere che secondo il cognitivismo consente la formazione, a partire da una struttura della mente invariabile e individualmente localizzabile. L'attenzione alla scomponibilità e alla modularità delle architetture cognitive, alla peculiare e specifica interazione tra l'individuo e i domini della conoscenza, ha sicuramente contribuito a sostanziare la centralità del soggetto nelle dinamiche apprenditive. Ha consentito di esplorarne le funzionalità e le possibili processualità, mettendo in evidenza le differenze nelle modalità elaborative e sottolineando il senso peculiare che ogni azione individuale assume nell'organizzazione del complesso sistema di apprendimento in sinergia con le influenze che provengono dall'ambiente.

<sup>54</sup> Ivi, pp. 56-57.

<sup>55</sup> E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, 2002.

Influenze che vengono recuperate nella loro importanza sostanziale e non marginale o comunque integrativa, per la posizione costruttivista, che in tal modo pone l'accento anche sulla dimensione del contenuto della conoscenza, in quanto strettamente connesso al processo. Questa posizione presenta una fisionomia caratteristica, con un proprio punto di vista ontologico<sup>56</sup> (per quanto riguarda la natura della realtà e del conoscibile), epistemologico (sulla natura della conoscenza e delle relazioni tra chi conosce e il conoscibile) e metodologico (in relazione all'approccio sistematico all'indagine scientifica)<sup>57</sup>. Per il costruttivismo la realtà non è pre-data alla conoscenza, ma è costruita mentre viene conosciuta attraverso peculiari strutture cognitive: le realtà sono dunque comprensibili in forma di «costruzioni mentali molteplici e intangibili, socialmente ed esperenzialmente fondate, di natura locale e specifica, dipendenti, per forma e contenuto, da singoli o gruppi che producono le costruzioni»<sup>58</sup>. Pertanto dal punto di vista epistemologico, indagatore e indagato sono legati interattivamente, secondo un modello soggettivista e transazionale, e risultano dal procedere dalla ricerca conoscitiva, che appare necessariamente, sotto il profilo metodologico, essere dialogico/dialettica<sup>59</sup>.

Il costruttivismo parte proprio dalla complessità dei concetti di realtà e conoscenza: la realtà ed in genere il mondo esterno devono essere considerati essenzialmente in quanto fenomeni esperenziali, che non possono darsi in modo indipendente dal soggetto che instaura con essi un'esperienza cognitiva. «La conoscenza non riguarda più una realtà oggettiva ontologica, ma esclusivamente l'ordine e l'organizzazione di esperienze nel mondo del nostro modo di esperire»<sup>60</sup>. Quindi conoscenza e sapere sono il risultato delle azioni di un soggetto attivo e l'operare cognitivo del

<sup>56</sup> Il costruttivismo si fonda su una concezione della realtà e delle possibilità di conoscerla, che affonda le proprie radici già nella filosofia del sofismo e dello scetticismo e nella loro sfiducia sulla possibilità di raggiungere una verità oggettiva. È tuttavia soprattutto nel pensiero di Vico e di Kant che è possibile individuare i fondamenti filosofici dell'orientamento costruttivista. Kant, operando quella che è stata definita la sua rivoluzione copernicana, ovvero il riconoscimento del ruolo attivo e non esclusivamente contemplativo del soggetto che risulta co-costruttore della conoscenza, ha sostenuto che il conoscere non equivale a un puro rispecchiamento di idee a priori esterne al soggetto, e alla semplice ricezione di dati dall'ambiente, ma è elaborazione, ordinamento e sintesi attiva del soggetto pensante secondo forme a priori universali. Per Vico conoscere è un atto costruttivo: l'accento non viene posto sull'essere delle cose, ma sul sapere e sulla conoscenza umana, sull'esperienza vissuta, che non ha comunque pretesa di verità in termini di consonanza con una presunta realtà ontologica (L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano, 1970).

<sup>57</sup> B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.

<sup>58</sup> Ivi, p. 17.

<sup>59</sup> Ivi, pp. 17-18.

<sup>60</sup> E. von Glasersfeld *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1988, p. 23.

soggetto organizza se stesso e il suo mondo di esperienza<sup>61</sup>: la conoscenza emerge dunque dall'interazione tra il soggetto e l'oggetto, non è una 'rappresentazione' e immagine riflessa del mondo reale, ma costruzione prodotta dall'attività cognitiva del soggetto in un processo di adattamento, in cui, come 'organismo cognitivo', «dà forma e coordina la sua esperienza e ciò facendo, la trasforma in un mondo strutturato»<sup>62</sup>. Conoscere non è dunque un'azione di osservazione della realtà per raccogliere informazioni e scoprire relazioni, leggi e connessioni, ma equivale a costruire ipotesi interpretative 'viabili', in grado cioè di consentire il conseguimento degli obiettivi di adattamento richiesti dall'esperienza. Queste ipotesi interpretative del mondo vengono conservate, rinforzate e reificate in saperi, che rappresentano il patrimonio di riferimento conoscitivo per la gestione di ulteriori esperienze, costantemente messo alla prova e passibile di essere riorganizzato e ristrutturato al fine di fornire strumenti interpretativi sempre più adeguati alla complessità esperienziale con cui il soggetto deve confrontarsi e adattarsi<sup>63</sup>. In questo senso il soggetto è chiamato a costruire nuove ipotesi interpretative della realtà nella misura in cui le conoscenze preesistenti risultano inefficaci e inadeguate a fronteggiare nuove richieste di adattamento.

Adattamento, conoscenza e apprendimento risultano dunque in strettissima relazione. L'apprendimento si definisce come funzione adattiva attraverso un processo di assimilazione e accomodamento delle proprie strutture cognitive in relazione agli stimoli ambientali, costruzione adattiva di viabili modalità cognitive e non acquisizione di elementi di una conoscenza oggettivamente data, costruita da altri e in altri contesti, fatta salva la possibilità di re-interpretarne il valore in funzione della ricerca di adeguate e funzionali nuove risposte ad esigenze legate a specifiche situazioni esperienziali. Le conoscenze già 'reificate', formalizzate, sedimentate, si configurano così come strumenti cognitivi da selezionare e da utilizzare in funzione di processi apprenditivi emergenti: rappresentano quindi comunque una realtà temporanea e in sviluppo, non oggettiva e data,

<sup>61</sup> È possibile cogliere le implicazioni a livello di azione formativa di questo assunto: la persona capace di accettare che la realtà è una sua costruzione, e che quindi la conoscenza che possiede non è una verità assoluta, ma solo una visione del mondo più o meno adeguata, appare tollerante e responsabile, dunque libera (F.J. Varela, *Il circolo creativo. Abbozzo di una storia naturale della circolarità*, in Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*, cit., pp. 259-272).

<sup>62</sup> E. Von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998.

<sup>63</sup> La dimensione della conoscenza come 'interpretazione' possibile e dunque costruttivamente relativa non è solo delle scienze della formazione, ma riguarda anche l'antropologia e più in generale le attuali prospettive epistemologiche non fondative (Geertz, *Antropologia interpretativa*, cit.; S. Borutti, *Filosofia delle scienze umane. Le categorie dell'Antropologia e della Sociologia*, Mondadori, Milano, 1999).

ma costantemente in via di definizione nella relazione tra il soggetto e il suo ambiente<sup>64</sup>.

Ne consegue che, pur con la fondamentale focalizzazione sul soggetto, sulla sua configurazione cognitiva, sulle sue strutture di conoscenza, sul suo essere 'agente epistemico'<sup>65</sup>, il costruttivismo riconosce come i processi di apprendimento e i prodotti della conoscenza si costruiscano in riferimento a significati socio-culturalmente definiti ed emergono sulla base di procedure di dialogo e negoziazione sociale. Ai processi cognitivi individuali contribuiscono in maniera sostanziale le relazioni cognitive che l'individuo intrattiene con altri individui in un processo di costruzione simbolica condivisa<sup>66</sup>. Tra soggetto e contesto socio-culturale intercorrono relazioni cognitive e dunque la conoscenza diventa un processo di co-costruzione sociale e i processi cognitivi e apprenditivi si realizzano nel campo delle significazioni sociali, nelle reti di attribuzione di significati socio-culturalmente determinati, relative sia alla specificità del contesto sia alle relazioni intersoggettive in atto. Dimensione soggettiva e intersoggettiva si intrecciano e se la realtà è una costruzione sociale lo sono anche a maggior ragione l'apprendimento e le strutture di conoscenza che diventano «pratiche sociali funzionali ai bisogni adattivi dei singoli nell'ambito di specifiche realtà culturali da cui essi traggono strumenti e risorse cognitive»<sup>67</sup>. Traggono anche strumenti per sostenere processi di apprendimento che si avvalgono, in termini di una comunicazione interpersonale che assume anche necessariamente una forte connotazione intergenerazionale, di sistemi di segni che mediano la realtà e facilitano il processo di modellamento nel rapporto con l'ambiente<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> Striano, *Il costruttivismo*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., pp. 69-82.

<sup>65</sup> È soprattutto nel costruttivismo radicale teorizzato da von Glasersfeld che il soggetto risulta unità di analisi fondamentale, di cui evidenziare peculiarità e unicità delle strutture cognitive (Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, cit., pp. 41-45).

<sup>66</sup> Anche in questo assunto del costruttivismo si colgono congruenze con posizione filosofiche che sottolineano «il ruolo critico delle comunità o società storicamente costituite, nell'interazione dinamica tra l'individuo e il proprio contesto (ambientale e/o sociale), nell'attribuzione di senso o nella costruzione di una conoscenza sempre più relativa, soggettiva e contingente e/o volutamente negoziata e condivisa attraverso attività comunicative umane mediate da sistemi simbolici» (Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, cit., p. 83). Si colgono collegamenti anche con l'antropologia e con quel filone di riflessione dell'antropologia sociale contemporanea volta a cogliere le modalità con cui nelle diverse società e culture si dà forma al mondo elaborando classificazioni e assegnando significati all'ambiente naturale e sociale, attraverso la costruzione di strutture interpretative e dunque simboliche in grado di garantire continuità, senso e ordine all'universo (M. Douglas, *Antropologia e simbolismo*, Il Mulino, Bologna, 1985).

<sup>67</sup> Striano, *Il costruttivismo*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 80.

<sup>68</sup> In questa direzione si pensi all'importanza nella continuità intergenerazionale della trasmissione del sapere come ordine attribuito alla realtà, e condizione intersoggettiva della

In questa prospettiva, che definisce il costruttivismo nella sua dimensione socio-culturale, la conoscenza si costruisce attraverso l'incontro di diverse e differenti impostazioni epistemiche individuali e il riconoscimento collettivo della loro viabilità e quindi possibilità di reificazione. La dimensione sociale, inoltre, appare essere anche ciò che garantisce oggettività e validità delle strutture di conoscenza elaborate sia a livello individuale, sia collettivo, attraverso il conflitto e la negoziazione sociale, in quanto la viabilità di tali strutture non può che essere misurato in riferimento ai contesti di vita, che sono sempre socio-culturalmente determinati<sup>69</sup>.

Se non si ha dunque conoscenza se non in riferimento alle relazioni che le strutture cognitive hanno con l'ambiente, in funzione delle quali le strutture stesse appaiono modificabili, l'apprendimento non è solo un processo che si attiva quando la mente applica strutture preesistenti di conoscenza a nuove esperienze, per interpretarle e comprenderle, ma è anche un processo che consente all'individuo di formare la sua identità collettiva, condividendo e confrontando interpretazioni differenti; la conoscenza non è solo una costruzione soggettiva, ma si realizza nelle pratiche

conoscenza, e al ruolo del linguaggio come principale sistema di segni, strumento interpretativo intrapersonale e interpersonale (L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze, 1986). Linguaggio che tuttavia viene considerato anche all'interno della categoria di limitazione all'attività della mente umana che Bruner individua nei sistemi simbolici accessibili: solo la consapevolezza linguistica o comunque la capacità metalinguistica, possono consentire il superamento di tali limitazioni e consentire l'accesso a sistemi simbolici «più potenti» per «interpretare significati e costruire la realtà» (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002, pp. 31–33). La fondamentale importanza del linguaggio come sistema di interpretazione e attribuzione di significati è legata alla relazione tra conoscenza e comunicazione che Bruner considera fondamentale: «Il conoscere e il comunicare sono per loro natura profondamente interdipendenti, direi anzi praticamente inseparabili. Infatti per quanto possa sembrare che l'individuo operi per proprio conto nella ricerca di significati non lo può fare, e nessuno lo può fare, senza l'ausilio dei sistemi simbolici della propria cultura. È la cultura che ci fornisce gli strumenti per organizzare e per capire il nostro mondo in forme comunicabili» (Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 17).

<sup>69</sup> Striano, *Il costruttivismo*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 81. Sono comunque molti i filosofi che nel XX secolo hanno sottolineato la dimensione socio-comunicativa dell'esistenza e sulla sua funzione nella costruzione dell'identità individuale e collettiva, tra questi Habermas al cui pensiero si fa più volte riferimento nello sviluppo della presente riflessione. Un orientamento già presente in George Herbert Mead, considerato referente filosofico del costruttivismo sociale, per il quale l'esperienza umana ha carattere sociale e la socialità è la capacità di essere diverse cose ad un tempo in quanto organizzazione di prospettive non separate e indipendenti, ma generalizzate, tanto che la simbolizzazione costruisce oggetti che esistono solamente nel contesto delle relazioni sociali all'interno della quale questa avviene. In questo senso egli afferma che la comunità parla con 'un'identica voce', ma tuttavia ciascuno si esprime da un differente punto di vista, e questi punti di vista sono in relazione all'attività sociale cooperativa e l'individuo, nell'assumere il suo atteggiamento, si trova implicato, dal carattere stesso della sua risposta, nelle risposte date dagli altri. G.H. Mead, *Mente, Sé e Società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Giunti Barbera, Firenze, 1966.

interattive dei gruppi sociali che se ne servono per adattarsi all'ambiente e modificarlo.

Si delinea così una sinergia cultura-cognizione che può offrire un quadro teorico di riferimento per cogliere le interazioni tra gli individui e la dimensione di condivisione simbolica, che rimanda a sua volta ad una costruzione di significati e interpretazioni realizzata in risposta alle sollecitazioni ambientali: per comprendere dunque anche il ruolo della cultura nella definizione di comportamenti, o meglio saperi, evolutivi e adattivi.

Questa sinergia tra costruttivismo e prospettiva culturalista, consente infatti la riflessione sul ruolo che la cultura può assumere nella definizione dei comportamenti adattivi individuali e collettivi, non solo su scala generazionale, ma anche in una più ampia dimensione evolutiva. «La caratteristica distintiva dell'evoluzione umana è legata alla particolare evoluzione della mente, che si è sviluppata in modo tale da consentire agli esseri umani di utilizzare gli strumenti della cultura»<sup>70</sup>.

Le strutture di conoscenza proprie del soggetto lo orientano nella propria elaborazione cognitiva, ma tale processo avviene a più livelli e coinvolge gradi di modificabilità differenti di ordine endogenico ed esogenico<sup>71</sup>: è questa integrazione che può consentire di delineare il significato evolutivo che hanno le strutture della conoscenza, modificabili nell'epigenesi, sia a livello ontogenetico che filogenetico, e relative alla variabilità contestuale in cui lo sviluppo si esprime. Un orientamento che può funzionalmente recuperare anche considerazioni di ordine più specificatamente biologico, comunque legate ad una lettura organismica dell'individuo, volta a interpretare, nel rapporto adattivo con l'ambiente, il funzionamento del cervello umano in sinergia con l'organismo nella sua interezza<sup>72</sup>. Quindi una lettura che consideri la necessità di una piena valorizzazione delle potenzialità biologiche per sostenere un processo formativo efficace e recuperi pienamente il senso della globalità dell'apprendere.

L'attenzione all'integrazione delle diverse posizioni teoriche in una matrice bio-educativa può consentire di rielaborare i diversi elementi degli indirizzi di pensiero del quadro post-cognitivista in funzione del significato che possono assumere per contribuire ad una riflessione sulla problematicità della formazione.

Una posizione che può condurre a un'analisi che tenti di qualificare l'incidenza che la lenta trascrizione ricorsiva delle esperienze di apprendimento, influenzate a livello filogenetico dagli eventi adattivi del tempo

<sup>70</sup> Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 17.

<sup>71</sup> Mantenendo la «centralità gnoseologica alla funzione epistemico individuale» e nel contempo «riconoscendo la priorità del mondo esterno, inteso come costruzione sociale nei processi attraverso cui si produce la conoscenza umana» (Striano, *Il costruttivismo*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 79).

<sup>72</sup> F. Santoianni, *Sistemi bio-dinamici e scelte formative*, Liguori, Napoli, 1998.

lungo, può avere «nella modulazione delle potenzialità genetiche ed epigenetiche inserendosi in una linea di complessificazione evolutiva»<sup>73</sup>.

### 1.2.3 Sistema dei saperi e natura dei saperi

Il processo formativo si alimenta dunque di un sistema in cui sono presenti diverse componenti: biologica, psicologica, sociale e culturale. I saperi nascono dalle sinergie e reciproche modificazioni tra realtà bio-psichica individuale e contesto, inteso anche come insieme delle conoscenze che la società e la cultura offrono.

Nel sistema personale dei saperi che emerge dal processo formativo così articolato, possono essere rintracciati caratteri e dinamiche peculiari che ne concretizzano, o meglio ne dovrebbero concretizzare, la realizzazione anche rispetto ai quadri concettuali fino ad ora delineati, in una prospettiva di azione formativa.

In primo luogo il sistema dei saperi di un soggetto trae origine e si sviluppa nel rapporto con la realtà: la conoscenza non è elaborata in astratto, ma scaturisce dall'esperienza con il reale e pertanto è caratterizzata da dinamicità e flessibilità. Il soggetto si modifica nel rapporto con il mondo e nello stesso tempo agisce su questo trasformandolo, proprio in virtù dei saperi che elabora relazionandosi ad esso. Saperi che risultano interconnessi in maniera conforme alla globalità dell'apprendimento: così come dimensione percettiva, emozionale e razionale si influenzano a vicenda nel processo di costruzione della conoscenza, così saperi tipologicamente diversi appaiono fortemente collegati nel dare forma al patrimonio conoscitivo individuale. Ma sono anche integrati rispetto ai diversi ambiti esperienziali all'interno dei quali prendono forma, vengono costruiti: dai contesti informali, come la famiglia, fino a contesti decisamente formali come la scuola, il soggetto elabora saperi che non possono risultare disgiunti, frazionati e parcellizzati nella mente<sup>74</sup>. Collegamento, integrazione, ma anche sedimentazione dei saperi contribuiscono a presentare il sistema personale di conoscenza in una proiezione tridimensionale: sicuramente dinamica e non statica, che si articola e si modifica nel tempo, favorendo il consolidamento e il rafforzamento di alcune sue componenti, la perdita e la totale trasformazione di altre, in un processo di 'metabolizzazione' della conoscenza alla base della costruzione dell'identità del soggetto. Il sistema dei saperi del soggetto offre

<sup>73</sup> Santoianni, *Le scienze bioeducative*, in Santoianni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 63.

<sup>74</sup> Si potrebbe tuttavia aggiungere che il livello di integrazione è inversamente proporzionale all'intervento di azioni educative che invece di sostenere e promuovere l'integrazione contribuiscono a rafforzare la separazione e la frammentazione in processi di acquisizione di conoscenza eterodiretti.

l'immagine della sua identità, ne definisce i caratteri della personalità, ne conforma schemi mentali e azioni.

Il sistema dei saperi dunque offre la possibilità non tanto «di conoscere l'interno del soggetto, ma di capire quali sono gli elementi costitutivi della forma che il soggetto via via prende»<sup>75</sup>. In questo senso se i saperi di un soggetto rappresentano un sistema di lettura e di interpretazione della realtà costruito nel rapporto con l'ambiente, la loro considerazione dal punto di vista pedagogico consente di rilevare o anche più propriamente prevenire, rigidità e disfunzionalità del processo di costruzione del sistema dei saperi stessi. Non dall'analisi dei singoli saperi, ma sulla base delle interrelazioni che tra questi si creano: parlare di 'sistema' di saperi del resto implica la considerazione di un quadro sincronico di elementi compresenti, che tuttavia hanno una profondità diacronica, e che devono essere considerati nei loro reciproci rapporti, dato che anche le relazioni tra gli elementi (i saperi) divengono basilari, in quanto qualificano gli elementi stessi. Alla nozione di sistema si accompagna anche la nozione di struttura come dimensione o dimensioni soggiacenti al sistema stesso: un sistema ha una struttura di riferimento che è la base che ne connota la costruzione<sup>76</sup>.

A partire dall'assunto che nel rapporto che l'organismo realizza con l'ambiente, esso mette in gioco la sua globalità, di conseguenza i saperi saranno connotati anche in relazione alla specifica struttura cognitiva interessata, saranno qualitativamente diversi, tipologicamente differenziati, indipendentemente dal contenuto, dai significati cui rimandano, che in quanto espressi attraverso segni, e quindi a sistemi simbolici, possono assumere fisionomie diversificate nelle differenti società e culture.

La diversità nella natura dei saperi è infatti sicuramente una dimensione sostanziale da esplorare e che consente, nel quadro teorico prima delineato, di considerare le matrici epigenetiche dell'apprendimento, con particolare riferimento a considerazioni filogenetiche dell'evoluzione della mente: evoluzione che risulta coerentemente in funzione delle risposte di volte in volte fornite a problemi adattivi che hanno richiesto soluzioni diverse, a loro volta implementate da distinti meccanismi di apprendimento.

Per comprendere dunque la natura dei saperi e porsi in una prospettiva che legga il processo autopoietico nella sua dimensione filogenetica e ontogenetica di distinzione, è importante riconoscere la già accennata continuità che esiste tra le dinamiche conoscitive di tutti gli esseri viventi: è la biologia della conoscenza che può diventare la chiave di accesso per rintracciare questa continuità, attraverso la ricostruzione dell'evoluzione del

<sup>75</sup> Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 22.

<sup>76</sup> Il riferimento è a una nozione di sistema che richiama le discipline etno-antropologiche, ma ha alla base anche le riflessioni della linguistica di de Saussure (A.M. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo, Palermo, 1979, p. 294-302).

sistema nervoso la cui articolazione e strutturazione pur complessificandosi ha mantenuto stabile la dimensione organizzativa basata su reti di neuroni collegati attraverso connessioni sinaptiche<sup>77</sup>. In generale si può affermare che la maggiore strutturazione è stata sollecitata dalla necessità di offrire al vivente la possibilità di assolvere a funzioni sempre più elaborate<sup>78</sup>.

Un contributo per una riflessione in questa direzione è venuto da Paul MacLean negli Anni Settanta<sup>79</sup>. Secondo il neurologo americano, il nostro cervello è costituito da tre componenti distinte, ognuna delle quali rappresenta un momento evolutivo ben preciso della specie umana: tre cervelli differenziati per caratteri neurofisiologici e competenze psichiche e differenziati anche per origine ed età filogenetica. Un po' come succede in un sito archeologico o con gli strati geologici delle montagne, anche il nostro cervello sarebbe il risultato finale di tre sedimenti stratificatisi durante l'evoluzione: l'*archipallium* o cervello primitivo, costituito dal tronco-encefalo, dall'ipotalamo e dai nuclei della base; il *paleopallium* o cervello intermedio, costituito dal sistema limbico; il *neopallium* o *neocortex* chiamato anche cervello superiore, costituito dalla neo-corteccia e dagli emisferi cerebrali. Il primo, arcaico, definito 'rettiliano' è sede degli istinti primari e delle funzioni vitali; il secondo, che corrisponde nella scala evolutiva al cervello dei vertebrati è coinvolto nell'elaborazione delle emozioni; il terzo, più recente, è esclusivo dei primati ed è sede di tutte le funzioni cognitive e razionali.

Il modello di MacLean definisce una tripartizione anatomico-funzionale del sistema in cui ciascuna parte presenta un tipo di memoria, di organizzazione spazio-temporale, di intelligenza, proprie e particolari. Grazie alla ricorsività che permea il rapporto tra le diverse parti del sistema nervoso, benché filogeneticamente profondamente lontane tra loro, è possibile concettualizzare nel modello di MacLean una funzionalità unitaria che si fonda e si alimenta sulla triplice organizzazione: i diversi livelli organizzativi del sistema nervoso sono tra essi in un rapporto che è, ad un tempo, di reciproca dipendenza e di reciproca autonomia, e da questa reciprocità emerge il comportamento attuale, espressione del prevalere, comunque sempre relativo, dell'assetto funzionale di tipo rettiliano o limbico o neocorticale.

<sup>77</sup> Se l'uomo non è un'eccezione, ma una delle forme dell'evoluzione biologica, il suo cervello è diverso da quello degli altri vertebrati e in particolare degli altri primati, solo per una maggiore complessità morfologica. Cfr. A. Benini, F. Gamicci (a cura di), *Neurofisiologia della mente e della coscienza*, Angelo Longo, Ravenna, 2004.

<sup>78</sup> Le trasformazioni evolutive del sistema nervoso non possono essere separate dall'insieme delle modificazioni degli altri sistemi, modificazioni che hanno accompagnato complessivamente l'evoluzione degli esseri viventi in una relazione di reciproche influenze. Basti pensare alla stretta connessione esistente tra incremento e differenziazione della massa cerebrale e evoluzione degli organi sensoriali, o anche rispetto alla comparsa della stazione eretta e alla specializzazione della mano (Chiarelli, *L'origine dell'uomo*, cit.).

<sup>79</sup> P.D. MacLean, *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino, 1984.

Anche se la tripartizione di MacLean offre l'opportunità di immaginare una scenografia filogenetica, con le suggestioni strutturali e funzionali relative all'organizzazione del cervello umano, le sue posizioni sono state in parte messe in discussione da ricerche neurobiologiche in costante aggiornamento<sup>80</sup>, alla base delle quali è un concetto di cervello concepito come raccolta di sistemi diversi che assolvono a funzioni differenziate la cui somma non equivale ad una funzione ulteriore: «per esempio il cervello non ha un sistema dedicato alla percezione, una parola che descrive genericamente quanto accade in un dato numero di sistemi neurali specifici: vediamo, sentiamo odori e rumori con l'apparato visivo, olfattivo e uditivo, ognuno dei quali si è evoluto per risolvere problemi diversi che gli animali devono affrontare»<sup>81</sup>.

L'evoluzione tende ad intervenire sulle singole funzioni e in generale i sistemi implicati nella medesima funzione sono uguali in specie diverse. Ciò che contraddistingue una specie da un'altra è quanto ha consentito ai suoi antenati di sopravvivere e quindi di trasmettere questi tratti evolutivamente efficaci. Al di là delle differenze dell'organismo nel suo complesso e quindi dei suoi comportamenti, «le soluzioni evolutive ai problemi comuni a molte specie possono avere un'equivalenza funzionale di fondo che attraversa le differenze comportamentali imposte dalla forma di ogni singolo corpo»<sup>82</sup>.

Così l'evoluzione del cervello, che nel suo sviluppo non si è solo accresciuto, ma profondamente diversificato, ha soprattutto conservato l'esistente, e alcuni sistemi hanno mantenuto le proprie strutture e le proprie funzioni fondamentali, in particolare quelle più utili alla sopravvivenza e quelle più antiche.

I circuiti cerebrali, come tutte le altre parti del corpo, sono assemblati durante lo sviluppo embrionale da processi codificati nei geni. Se animali diversi hanno davvero dei circuiti che svolgono una funzione comune, ma lo fanno controllando comportamenti diversi, dovremmo concluderne che il codice genetico che controlla il cablaggio delle funzioni cerebrali durante lo sviluppo sia conservato in tutte le specie. E questo nonostante il codice genetico che costruisce le parti del corpo usate per esprimere tali funzioni sia diverso. L'evoluzione in altre parole, crea nelle diverse specie soluzioni comportamentali uniche al problema della sopravvivenza, però

<sup>80</sup> Per esempio è stata messa in discussione la visione della neo-corteccia come caratteristica esclusiva dei mammiferi, essendo state riscontrate anche in animali cosiddetti primitivi (ovvero esito di una filogenesi più remota, ma contraddistinti da continuità come alcuni pesci, anfibi, uccelli e rettili) alcune aree strutturalmente e funzionalmente analoghe alla neocorteccia (J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano, 1996, p. 103).

<sup>81</sup> Ivi, p. 18.

<sup>82</sup> Ivi, p. 126.

potrebbe farlo seguendo, per i sistemi cerebrali sottostanti la regola del *se non è rotto, non va aggiustato*<sup>83</sup>.

E questo consente di comprendere la continuità di sistemi e relazioni tra sistemi in funzione di risposte filogeneticamente vincenti<sup>84</sup>. Dal punto di vista di una riflessione sul processo formativo appaiono rilevanti ipotesi che confermano l'invarianza di funzioni preposte all'apprendimento, che ci contraddistinguono come specie, e nel contempo rafforzano la necessità di una loro considerazione in virtù del valore che hanno dimostrato di possedere nel lungo cammino evolutivo che ci accomuna agli altri esseri viventi, garantendo la sopravvivenza e lo sviluppo. Il nostro organismo è una macchina biologica e come tale non è assemblata a partire dalle funzioni che deve svolgere, ma risulta da «un bricolage dell'evoluzione, di tanti piccoli cambiamenti accumulatisi in un arco di tempo lunghissimo»<sup>85</sup>. Pertanto nel progettare e programmare possibili trasformazioni dei risultati cui questa macchina deve portare, non si può prescindere dal considerare il funzionamento e il ruolo che certe sue parti hanno avuto per l'apprendimento, e soprattutto quali tipi di apprendimento hanno prodotto, al fine di fare leva proprio su quelli che si sono rivelati basilari per il nostro sviluppo, anche e soprattutto indipendentemente da interventi formativi esterni.

Pertanto risultati di ricerche che consentono di comprendere i meccanismi cerebrali appaiono fondamentali per definire le radici remote dell'apprendimento. In questo senso si rivela sicuramente significativo che sia stato stabilito che le prime funzioni definibili in termini di apprendimento siano state di ordine senso-motorio<sup>86</sup>, legate all'esigenza di mettere a punto strategie di difesa e di attacco, legate a meccanismi di conservazione e riproduzione: «è un conoscere a tutti gli effetti, nel senso che attraverso il dominio sensomotorio il vivente sa cosa fare per mantenersi in vita, anche se non sa di sapere: la produzione di questo

<sup>83</sup> Ivi, p. 127.

<sup>84</sup> Si tratta inoltre di un'impostazione che trae le sue fondamenta da rilevazioni di natura anatomica, neurobiologia e neurofisiologica e che proietta in una dimensione filogenetica la considerazione del processo di distinzione degli esseri viventi inteso come trasformazione e cambiamento della struttura in grado di mantenere comunque la continuità organizzativa dell'organismo nel suo farsi autopoietico (Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, cit.).

<sup>85</sup> LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., p. 107.

<sup>86</sup> Al sapere dei sensi, come sapere apparentemente non mediato dalla dimensione socio-culturale e quindi in grado di accomunare tutti gli uomini (pertanto definito 'democratico') sembra rimandare un riferimento che, all'interno di una analisi critica sul procedere razionale della conoscenza, fa Carlo Ginzburg sull'importanza dell'intuizione come forma 'democratica' del conoscere: in quanto 'ricapitolazione fulminea' di processi razionali, un'intuizione è in grado di produrre conoscenza, di realizzare il passaggio dal noto all'ignoto, è radicata nei sensi, 'bassa', ma per questo di tutti, ben lontana da forme di conoscenza 'superiori' privilegio di pochi eletti. C. Ginzburg, *Spie, radici di un paradigma indiziario*, in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino, 1979, pp. 59-106.

potenziale conoscitivo è dato dai saperi senso-motori con cui realizza il suo processo autopoietico»<sup>87</sup>.

Con l'evolversi del sistema nervoso anche le forme del conoscere si sono evolute: il processo filogenetico di distinzione dei viventi ha consentito lo sviluppo di un livello più elaborato di saperi, definibili come saperi emozionali<sup>88</sup>. Questi saperi, si collocano ad un livello di elaborazione superiore rispetto ai saperi senso-motori, con cui sono comunque in continuità e rappresentano nel mondo animale complessivamente forme di una conoscenza inconsapevole che si sviluppa intorno alle due matrici del desiderio e della paura. I saperi emozionali guidano le risposte sulla base delle informazioni che derivano dai saperi senso-motori e «caricano di energia le azioni che essi stessi inducono al fine di conservare e trasmettere la specie»<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 33. Si rimanda in particolare al Cap. 1 per una ricostruzione del contributo delle neuroscienze e dell'antropologia fisica allo studio dello sviluppo del sistema nervoso che attraverso un processo evolutivo di circa quattromila milioni di anni, dai primi organismi monocellulari arriva fino all'*Homo Sapiens Sapiens*. Di saperi motori e senso motori, si può forse parlare anche molto prima della comparsa del nucleo primitivo del cervello come indicato dalla teoria di MacLean, già tra gli invertebrati. Pur non essendo stata ancora formulata una teoria capace di spiegare come il sistema nervoso si sia originato, la presenza di una attività motoria di natura non nervosa e non muscolare è stata riscontrata anche negli idrozoi, tra gli esseri viventi più semplici; si tratta della trasmissione di una cellula epiteliale e di un'altra chiamata 'neuroide' perché presenta alcuni aspetti in comune con quella nervosa tra cui il dare origine ad un 'movimento' trasmissibile da un segmento all'altro dell'organismo. Tuttavia sono i celenterati i primi organismi animali, quasi esclusivamente marini, provvisti di un elementare sistema nervoso. Contemporaneamente o immediatamente dopo i celenterati, nella scala evolutiva si trovano i plateminti, gli anellidi e gli artropodi: sono organismi che occupano una posizione importante nella storia dell'evoluzione del sistema nervoso in quanto esso è per la prima volta centralizzato e ristrutturato in uno schema tridimensionale. L'ultima grande linea evolutiva del sistema nervoso negli invertebrati è stata tracciata dai molluschi, in particolar modo dell'*Octopus*, appartenente alla famiglia dei cefalopodi. Questi organismi, nonostante siano invertebrati, possiedono una complessità strutturale e funzionale che si riflette poi a livello comportamentale di gran lunga superiore a quella dei vertebrati inferiori. Esperimenti sulle capacità di apprendimento e di memorizzazione dell'*Octopus* hanno dimostrato che attività comportamentali 'intelligenti' sono presenti non solo nei vertebrati, ma anche in organismi come i cefalopodi che sono comparsi centinaia di milioni di anni prima di loro. (R. Levi Montalcini, *La galassia della mente*, Baldini & Castoldi, Milano, 2001).

<sup>88</sup> La dimensione emozionale dell'apprendimento viene ripresa in un apposito paragrafo.

<sup>89</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 42. Attaccamento, aggressività, corteggiamento, accettazione: sono solo alcune delle risposte emotive ai bisogni biologici modulatesi con il variare delle specie e delle situazioni ambientali. Secondo il modello di MacLean le emozioni sono legate allo sviluppo del sistema limbico, che funziona da ricettore e trasmettitore di segnali dall'esterno verso l'interno e viceversa e in tal modo ci rende certi della separatezza da ciò che è altro da noi, e dalla convivenza con noi stessi. L'evoluzione del sistema limbico consentirebbe il superamento della rigidità e della staticità che contraddistinguevano il cervello arcaico, rigidità e staticità che ancora oggi, sempre secondo MacLean si presentano come difficoltà ad affrontare le novità, a rimanere ancorati al passato (P.D. MacLean, *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino, 1984).

A partire dall'apparire dei primati, un'accelerazione nello sviluppo del cervello e una maggiore differenziazione delle sue regioni in misura decisamente più consistente ha consentito un'ulteriore articolazione del sistema nervoso e delle funzioni del vivente<sup>90</sup>. La comparsa della specie *Homo* e l'evoluzione delle zone della neocorteccia ha portato alla comparsa dell'ultimo dominio conoscitivo<sup>91</sup>. «Si aprono nuove, immense possibilità di interconnessioni sinaptiche delle zone specializzate della neocorteccia, che consentono l'attivazione di funzioni cognitive specifiche»<sup>92</sup>. Si sviluppano saperi logici consapevoli che consentono per esempio di dare avvio alle prime forme di cultura materiale<sup>93</sup>. La neocorteccia appare essere la sede privilegiata di capacità analitiche e strategiche, tuttavia da sola non è completa e autosufficiente, pur disponendo di possibilità decisamente superiori agli altri due 'cervelli'. Il cervello 'trino', per riprendere comunque una definizione di MacLean, funziona come una federazione di regioni relativamente autonome, ma non autosufficienti e necessita della massima collaborazione tra le parti per poter funzionare adeguatamente nel proseguire l'azione di adattamento. Affinché la collaborazione sia proficua devono instaurarsi valide possibilità di comunicazione: la complessità e la ricchezza del cervello, responsabili delle più importanti conquiste dell'uomo, sono anche alla base di errori e profondi disagi.

<sup>90</sup> Per un quadro completo dell'evoluzione dei Primati, dalla vita arboricola alla stazione eretta, dalle Proscimmie all'*Homo Sapiens* si rimanda a B. Chiarelli, *L'origine dell'uomo*, cit. Sulle ultime ipotesi concernenti l'evoluzione umana si veda F. Mallegni, *Come eravamo: l'evoluzione umana alla luce delle più recenti acquisizioni*, LTU, Pisa, 2004.

<sup>91</sup> Il riferimento alla dimensione evolutiva non implica la considerazione di un progresso lineare degli organismi viventi: come si è avuto modo di accennare, la contingenza e l'imprevedibilità sembrano avere caratterizzato le grandi soglie evolutive della storia naturale, il cui procedere è zigzagante e prevalentemente discontinuo. Tuttavia, anche se non è possibile rintracciare continuità certe e la ricchezza fenomenica della storia naturale non può essere ricondotta a una spiegazione di regolarità generali, lo studio delle potenzialità dei sistemi viventi diventa ricostruzione di possibilità e non lo studio di uno sviluppo nella direzione di una meta finale (G. Bocchi, M. Ceruti, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano, 1993; S.J. Gould, *La vita meravigliosa*, Feltrinelli, Milano, 1989).

<sup>92</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 53. Nell'Uomo la corteccia cerebrale ha per esempio funzione di controllo nell'emissione dei suoni. «Per gli ominidi l'acquisizione della postura eretta, il bipedismo, la capacità di cultura e di linguaggio articolato hanno costituito poi un ulteriore stimolo alla differenziazione dei centri cerebrali, altre che all'incremento delle masse encefaliche» (Chiarelli, *L'origine dell'uomo*, p. 360). Circa i meccanismi attraverso i quali avviene la percezione sensoriale e i processi percepiti vengono memorizzati, e anche sui principi di connessione di percezioni e sensazioni con aree corticali specifiche, si veda M.E. Diamond, *Percezione, apprendimento, corteccia cerebrale; il passato, le nuove scoperte, le prospettive future*, in Frauenfelder, Santoianni, *Le scienze bioeducative*, cit.

<sup>93</sup> È con *Homo habilis* che si hanno le prime testimonianze sicure di cultura materiale, pietre con un minimo di lavorazione che aveva la funzione di rendere almeno un lato di queste tagliente o quanto meno abrasivo.

La neocorteccia è stata anche definita «un dono non richiesto»<sup>94</sup>. Il processo per imparare ad usarla può apparire lento, spasmodico, seminato di errori tanto che ancora oggi ci si interroga sulle sue potenzialità: «la neocorteccia eccede talmente tanto le possibilità dell'uomo di utilizzarla che, per migliaia di anni, i nostri antenati hanno continuato a costruire archi e frecce mentre avevano a disposizione lo stesso congegno che ci ha permesso di sbarcare sulla luna»<sup>95</sup>.

Se il cervello antico con le sue rigidità e paure viscerali può avere ostacolato la realizzazione della neocorteccia, è stato anche ipotizzato che possa essere la scarsa conoscenza e capacità di conoscere e gestire la dimensione emozionale che può aver precluso a possibilità di un dialogo aperto tra i tre cervelli, i tre potenziali del conoscere umano. È tuttavia necessario considerare che, se ha prevalso una concezione gerarchica che ha determinato la supremazia della razionalità espressa dalla neocorteccia, così che questa ha finito «per sovrapporre alle emozioni una sorta di griglia interpretativa e descrittiva inadeguata, per l'alfabeto che utilizza, come per le procedure che adotta»<sup>96</sup>, questo di fatto non attiene più alla dimensione biologica della conoscenza, ma alla dimensione culturale, che nel procedere della riflessione per conoscere come si conosce, ha portato a negare il valore della componente del sentire e a ingenerare e sostenere la separazione tra logica del pensare e logica del sentire.

Se il potenziale biologico della conoscenza ha consentito e consente ancora oggi di costruire ed elaborare saperi che si articolano tra conoscenza del sentire e conoscenza del pensare, tuttavia la natura dei saperi dell'uomo non è data solo dalla loro matrice neurobiologica: anche fattori psichici, sociali e culturali, scaturiti comunque dall'operare del medesimo potenziale, contribuiscono a connotarli e a definirsi essi stessi in termini di potenziale in grado di orientare la produzione conoscitiva. Per comprendere la natura dei saperi umani si rende necessario considerare complessivamente il potenziale di conoscenza di cui l'uomo dispone e che è alla base del processo formativo: potenziale conoscitivo neurobiologico, psichico, sociale e culturale.

«Grazie a questo lungo e articolato processo di autopoiesi, il potenziale conoscitivo dell'uomo si organizza, nel suo operare, in struttura integrata: neurobiologica, psichica, sociale e culturale, ciascuna con la sua peculiare dinamica di sviluppo, che concorre alla formazione di un'unica dinamica integrata del conoscere umano. Ne' può essere diversamente, trattandosi del medesimo processo di distinzione autopoietica che ha portato all'affermazione della specie *Homo sapiens sapiens* e delle sue peculiari forme

<sup>94</sup> A. Koestler, *Il fantasma nell'armadio*, SEI, Torino, 1971.

<sup>95</sup> M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 43.

<sup>96</sup> Contini., *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 44.

del conoscere: questo comprendono le variabili psichiche come quelle sociali e culturali che egli è andato elaborando nei millenni in cui, contemporaneamente metteva a frutto il suo assetto neurobiologico, che andava innescando appunto l'espressione di quelle variabili»<sup>97</sup>.

È infatti con l'*Homo Sapiens Sapiens* che è possibile parlare di potenziale di integrazione dei saperi senso-motori, dei saperi emozionali e dei processi logico-riflessivi, per costruire saperi integrati in grado di produrre «abilità integrate situate con soluzioni diverse alla loro confluenza [...] Ogni soggetto della specie *Homo Sapiens Sapiens* attraverso l'uso del suo potenziale conoscitivo costruisce la sua identità personale distinta da tutti gli altri individui della medesima specie e, a maggior ragione, da tutte le altre unità viventi»<sup>98</sup>.

Un potenziale conoscitivo aperto, in grado di costruire innumerevoli percorsi conoscitivi, in un processo di distinzione autopoietica non filogeneticamente determinato, ma reso possibile.

Si tratta del potenziale che consente la creazione dei saperi, e che rappresenta quindi un elemento sostanziale all'interno di quel processo dinamico che è il processo formativo che, come si è affermato, vede il soggetto al centro di una sorta di triade definibile in termini di produzione materiale della cultura come esito della trasformazione della realtà, produzione ideale della cultura come interpretazione della realtà e, propriamente, creazione dei saperi del soggetto.

### 1.3 Il potenziale di conoscenza

Il motore del cambiamento nel processo di formazione è dunque il potenziale conoscitivo che l'uomo possiede, che lo distingue da ogni altro essere vivente ed è alla base della storia di tutti gli uomini vissuti fino ad oggi e la storia di ciascuno di noi. Come ciascun individuo prende via via forma nella sua storia personale lungo le diverse tappe evolutive dalla prima infanzia fino alla sua senescenza, anche ogni cultura umana, dalla preistoria in poi, ha utilizzato a modo suo il potere esplorativo del conoscere, per la sua affermazione e per la sua conservazione<sup>99</sup>.

#### 1.3.1 Il procedere integrato della conoscenza

La definizione del potenziale di conoscenza<sup>100</sup>, oltre a metterne in evi-

<sup>97</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 83.

<sup>98</sup> Ivi, p. 55.

<sup>99</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit.

<sup>100</sup> La teoria del potenziale di conoscenza, e la coerente elaborazione di una pedagogia del potenziale di conoscenza, è elaborata da Paolo Orefice in Id., *La formazione di specie*, cit. Alle radici del concetto di potenziale umano di conoscenza, così come decli-

denza le variabili, porta ad individuarne alcune caratteristiche importanti rispetto al ruolo che il potenziale svolge nel meccanismo di creazione di saperi e dunque nel meccanismo di interpretazione e trasformazione della realtà. Tra le caratteristiche che si riconoscono come proprie ed essenziali, tanto da poter essere considerate a tutti gli effetti 'attributi' del potenziale di conoscenza, si evidenziano la duttilità, la plasticità e l'apprendibilità. Si tratta di caratteri strettamente connessi, che consentono di definire il potenziale di conoscenza in termini di potenziale di apprendimento: ne deriva che l'apprendere del soggetto non è geneticamente predeterminato, orientato a produrre particolari soluzioni conoscitive e non altre, è auto ed etero modellizzabile nel rapporto con la realtà, è in grado di adattarsi attraverso processi di assimilazione e accomodazione, e soprattutto offre al soggetto la possibilità di «recepire, elaborare, memorizzare, modificare, metabolizzare, esprimere, comunicare qualunque tipo di informazione passa per i suoi recettori nervosi»<sup>101</sup>.

L'elaborazione conoscitiva si realizza dunque attraverso l'impiego del potenziale di conoscenza che costruisce forme cognitive, ovvero schemi mentali adeguati per leggere la realtà e intervenire su di essa, dopo avere organizzato e ordinato le informazioni che da questa provengono in termini di significati mentali. Le conoscenze sono quindi il prodotto di questo processo che porta ad organizzare e ordinare le informazioni per riconoscere, spiegare e agire sulla realtà pur con diversi gradi di consapevolezza<sup>102</sup>. Questo processo di organizzazione è funzionale alla risposta

nato da Paolo Orefice, sono i concetti di 'educabilità' e 'apprendibilità' (R. Laporta, *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996). Un altro Autore che affronta il tema del potenziale di apprendimento è Reuven Feuerstein. Egli sottolinea come lo sviluppo del nostro conoscere è regolato da una doppia ontogenia, biologica e socio-culturale, che coesistono in un rapporto permanente e dinamico, dove la prima è fondamentale e non sufficiente alla formazione dei soggetti e la seconda, in quanto esperienza formativa e relazionale, interessa e modifica l'andamento dello sviluppo neurofisiologico. L'apprendimento è visto come successo personale di modificabilità e di adattamento del proprio personale potenziale: è dunque un processo dinamico, determinato da strutture flessibili e modellizzabili attraverso il processo di interazione con la realtà. La sua teoria della modificabilità cognitiva strutturale si fonda sulla considerazione delle potenzialità che ogni soggetto ha di modificarsi e di modificare le proprie capacità e competenze cognitive (R. Feuerstein, Y. Rand, M.B. Hoffman, R. Miller, *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, ILL, Glenview, 1980; R. Feuerstein, *Definitions of essential Concepts and Terms*, ICELP, Jerusalem, 1998; R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano, 2004; Per una lettura in chiave interculturale dell'Autore si rimanda a S. Guetta, *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001).

<sup>101</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 87.

<sup>102</sup> Consapevolezza che è determinata anche dal livello di coinvolgimento del dominio sensoriale ed emozionale nel processo di conoscenza, domini che presiedono all'elaborazione di saperi 'antichi', non mediati da altre componenti del conoscere, e che tuttavia si configurano come elaborazioni conoscitive autosufficienti nel guidare i comportamenti in funzione della difesa e della sopravvivenza. In questo senso sono riscontrabili nei saperi

interpretativa che il contesto, la realtà richiede: conoscere è costruire un ordine logico, costruire una logica che conferisca ordine alla realtà per renderla comprensibile e gestibile. È la logica del modello mentale soggettivo costruito allo scopo di dare significato ai segni con cui il soggetto stesso entra in contatto. Il significato che viene dato ad un segno che impatta il potenziale conoscitivo del soggetto corrisponde ad un costrutto mentale che viene messo in opera e che trova esplicitazione attraverso i linguaggi di cui si dispone e le azioni che di conseguenza vengono compiute. Ogni processo conoscitivo dunque consente di elaborare una risposta interpretativa della realtà con cui si viene in contatto e le forme del conoscere che vengono realizzate, verbali o non verbali, sono le costruzioni interpretative che ne derivano. Processo e prodotto conoscitivo quindi, secondo una posizione che trova il suo fondamento nell'ipotesi costruttivista, sono fondamentalmente costruzioni mentali, derivanti dall'operare del potenziale conoscitivo nella sua globale articolazione: la funzione modellizzante del conoscere non avviene soltanto attraverso la logica di natura razionale, ma anche attraverso la logica propria del conoscere sensoriale e del conoscere emozionale. I saperi nascono dunque dalla logica ordinativa del pensare, attraverso la quale vengono elaborati significati consapevoli basati sull'astrazione, e dalla logica ordinativa del sentire, che segue la logica del piacere come forza conduttrice delle emozioni, che passa attraverso i sensi e che è svincolata dalla possibilità che ha la mente di pensare.

I sensi rappresentano la porta verso l'esterno, funzionano da recettori degli stimoli ambientali e alimentano quei saperi che si compongono di conoscenze sensoriali, visive, olfattive, gustative, tattili. Consentono le reazioni emotive, ma sono anche alla base di qualunque elaborazione di significati astratti e consapevoli elaborati dal dominio cognitivo razionale. La piena valorizzazione del potenziale di conoscenza sensoriale sostanzia e permette la costruzione di saperi realmente collegati alla realtà: è una dotazione specifica che collegandosi alla specificità del contributo emozionale<sup>103</sup>, che svolge una funzione di mediazione e collegamento, e del contributo razionale, che elabora consapevolmente e consente la produzione simbolica<sup>104</sup>, realizza la globalità della conoscenza<sup>105</sup>.

inconsapevoli di cui è portatore il bambino che 'sa' comunque come agire per garantire la sua sopravvivenza biologica.

<sup>103</sup> Se ri-consideriamo l'importanza che hanno avuto le emozioni da un punto di vista della storia dell'umanità, ci rendiamo conto che esse hanno assunto un ruolo fondamentale: la nostra specie non sarebbe sopravvissuta se di fronte a situazioni di pericolo si fosse fermata a pensare. Pertanto l'emozione è immediata: basti pensare alla paura.

<sup>104</sup> «Una prima connotazione del potenziale del terzo dominio è la capacità di realizzare conoscenza simbolica: produrre segni e realizzare comportamenti che rappresentano, simboleggiano appunto, determinati significati» (Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 80).

<sup>105</sup> Questa dimensione della globalità della conoscenza è sviluppata anche nelle riflessioni di Antonio Damasio: il neurofisiologo portoghese così come sostiene che il cervello

L'integrazione che avviene a livello di processo conoscitivo non riguarda solamente la connessione tra i diversi domini che presiedono alla produzione dei saperi, ma rimanda anche all'integrazione tra dimensione neurobiologica, psichica e socio-culturale della conoscenza. «Se ogni uomo ha il suo personale modo di pensare e di sentire, questo vuol dire, sul piano dell'attività psichica, che egli procede per strutture mentali all'interno delle quali i saperi che egli elabora trovano e costruiscono le canalizzazioni del conoscere [...] La possibilità individuale del conoscere si muove dentro le strutture e le dinamiche biopsichiche che ogni uomo elabora»<sup>106</sup>.

Ma considerando che il processo di costruzione di conoscenza avviene all'interno di un contesto storico, socio-culturale contingente, e non è un procedere astratto verso forme di rappresentazione di una realtà necessaria, parlare di potenziale conoscitivo richiede anche di considerare la dimensione storica delle possibili elaborazioni interpretative della realtà. Il potenziale di conoscenza è dunque 'condizionato' dalla situazione storica in cui si esplica: esso si esprime all'interno dei saperi riconosciuti di una società, di una cultura ed è collegato ai saperi collettivi di cui può disporre. «I vincoli, ma anche le risorse biopsichiche del potenziale conoscitivo della nostra specie si esprimono all'interno di analoghi vincoli e risorse che vengono al conoscere umano dai contesti materiali e ideali dell'antropizzazione, i quali producono saperi collettivi e nello stesso tempo sono prodotti da essi»<sup>107</sup>.

Il potenziale conoscitivo di una persona inevitabilmente si muove all'interno dei saperi collettivi<sup>108</sup> che connotano i contesti sociali e cultura-

non può essere studiato senza tener conto dell'organismo a cui appartiene e dei suoi rapporti con l'ambiente, così sottolinea come il procedere sensoriale, emozionale e razionale del conoscere siano strettamente connessi e proprio nel corpo e nel rapporto di questo con l'ambiente esterno, è possibile rintracciare la cornice di riferimento che consente di comprendere il funzionamento della mente (A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1994; A.R. Damasio, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000; A.R. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano, 2003).

<sup>106</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 31. In generale si rimanda al primo capitolo del volume, pp. 21-37.

<sup>107</sup> Ivi, p. 32.

<sup>108</sup> La collocazione dei saperi collettivi all'interno dello stesso processo dinamico che considera il potenziale di conoscenza come motore che consente di creare saperi per interpretare e trasformare la realtà, e che quindi considera come componente fondamentale del processo formativo anche la dimensione materiale e ideale dei contesti socio-culturali, può consentire di far leva proprio sulla valorizzazione della produzione materiale e ideale della cultura per la realizzazione di processi di sviluppo locale endogeno. È questo il principio da cui muove un progetto di ricerca dal titolo "*Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno: teorie, metodi ed esperienze interdisciplinari nel rapporto tra saperi locali e saperi globali*", coordinato dal prof. Paolo Orefice (Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze) e finanziato dal MIUR per gli anni 2006/2008. Il Progetto si propone di indagare come il potenziale conoscitivo umano possa assumere un nuovo significato che vada oltre il valore strumentale del conoscere finaliz-

li di appartenenza, entra in relazione con questi e dialogicamente si modella e si trasforma.

È nell'unità della persona che avviene sia l'integrazione dei tre domini conoscitivi, sia l'integrazione dei tre livelli costitutivi della sua condizione di vivente, biologico, psichico e culturale. In questo senso il potenziale conoscitivo umano si presenta come un potenziale di modellizzazione integrata di saperi: modellizzazione che non è fissa, ma dinamica, i cui processi governano le diverse e successive elaborazioni cognitive e governano i rapporti tra i domini conoscitivi, all'interno del processo formativo.

Alla base del processo formativo è dunque la capacità del soggetto di costruire saperi secondo quello che è il proprio potenziale conoscitivo, che seppur necessariamente individuale, soprattutto per quanto concerne la sua dimensione psicologica, si compone comunque di tratti biologici e socio-culturali. È in questo senso che il soggetto si ridefinisce in termini di identità e appartenenza, specificità e originalità e si forma tuttavia attraverso la relazione con l'esterno da sé, in aderenza al patrimonio materiale e ideale di cultura, che ha contribuito alla definizione del proprio personale percorso autopoietico.

È proprio nel consentire il procedere e il rafforzarsi di un processo di distinzione, che non prevede comunque meccanismi di isolamento<sup>109</sup>,

zato alla creazione di prodotti materiali e alla conoscenza possa essere assegnato un formidabile valore propulsivo non solo sul piano culturale, ma anche sul piano dello sviluppo sociale ed economico, sostenibile ed inclusivo. Sulla base di tale premessa la ricerca indaga il potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi analizzati in quanto dotazione del capitale umano delle società e culture delle aree territoriali in esame come produzione ideale; il patrimonio archeologico e territoriale come espressione del capitale materiale o produzione materiale dalla cui utilizzazione vengono alimentate le espressioni e le strutture dell'apprendimento collettivo che confluiscono nelle diverse forme di educazione e determinano i processi di socializzazione e culturalizzazione; infine anche lo sviluppo sostenibile endogeno viene indagato come direzione dinamica e strutturale del cambiamento dall'interno del capitale immateriale e materiale ai fini della costruzione e attivazione di processi di *Institutional Building* finalizzati all'edificazione di *Local Societies of Knowledge/Lifelong Learning*. Questa strategia di cambiamento endogeno viene esplorata negli attuali processi di globalizzazione che, da una parte, veicolano la produzione materiale e immateriale delle società e culture tecnologicamente più avanzate, con i relativi saperi globali prodotti (ivi compresi quelli scientifici) e che, dall'altra, portano alla ribalta saperi collettivi e patrimoni territoriali locali di società e culture emergenti, ma condizionate dallo sviluppo dipendente. La relazione fra questi assi problematici è funzionale alla costruzione e applicazione di modelli teorico e metodologici contestualizzati e partecipati di analisi del capitale umano e del patrimonio territoriale in termini di potenziale di conoscenza e di competenza applicato allo studio di saperi collettivi elaborati in culture dell'America Latina (Brasile, Cuba, Guatemala, Nicaragua) e dell'Italia (territori regionali e locali) in rapporto allo sviluppo sostenibile in aree in via di trasformazione e in aree economicamente e tecnologicamente avanzate. (La sintesi del progetto qui fornita è stata rielaborata a partire dal progetto originale).

<sup>109</sup> La vita mentale si realizza e trova le sue forme espressive attraverso la partecipazione a una cultura: «La vita mentale viene vissuta con gli altri, è fatta per essere comunicata e si sviluppa con l'aiuto di codici culturali, tradizioni e simili» (Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 9).

ma di relazione costante e sostanziale con l'esterno, che il potenziale conoscitivo, in quanto potenziale di apprendimento composito e articolato, dinamico ed integrato, si presenta come motore della realizzabilità umana, patrimonio comune di cui tutti sono dotati e che richiede di essere recuperato e sostenuto nella sua interezza per garantire il pieno esercizio della conoscenza.

### 1.3.2 *La dimensione emozionale del conoscere*

È dunque attraverso l'integrazione delle tre dimensioni costitutive del vivente e dei domini conoscitivi che il soggetto può realizzare il proprio processo formativo e costruire quel patrimonio personale dei saperi che, di fronte ai successivi segni che l'ambiente rimanda nel corso della sua esistenza, viene confermato, modificato, incrementato di ulteriori saperi di natura sensoriale, emozionale, e cognitiva, il cui intreccio appare articolarsi ulteriormente tra dimensione conscia e inconscia del conoscere.

L'individuazione e la valorizzazione all'interno della vita psichica umana di questi due percorsi tra loro differenti e irriducibili, ma nel contempo fortemente intrecciati, si deve all'irrompere nel panorama filosofico e psicologico delle teorie di Sigmund Freud: il riconoscimento dell'inconscio ha rappresentato di fatto, a partire dai primi del Novecento, una delle più radicali rivoluzioni del mondo contemporaneo.

L'inconscio apre ai territori del potenziale psicologico dominati dall'emozionalità, che diventa desiderio, sensualità, piacere. È del resto l'esperienza del piacere che canalizza per Freud le prime esperienze, i primi contatti esplorativi e la sessualità si configura come dimensione primaria attraverso la quale il soggetto conosce se stesso e il mondo, stabilisce relazioni di scambio reciproco con l'altro da sé, costruisce i primi rapporti conoscitivi<sup>110</sup>.

La dimensione inconscia del conoscere, che può determinare anche forme di conflitto interno al soggetto apparentemente irresolubile, deve essere considerata comunque in sinergia con le altre 'fonti' di produzione di saperi e deve essere valutata in modo privilegiato la fondamentale continuità tra ragione e desiderio, conscio e inconscio, logica razionale e logica emozionale. L'esperienza del conoscere è determinata dall'integrazione tra vissuti cognitivi di ordine razionale e vissuti affettivi che risultano profondamente intrecciati in un rapporto di reciproca definizione<sup>111</sup>.

<sup>110</sup> Sul significato della scoperta dell'inconscio per la riflessione pedagogica si veda F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 143 e sgg.

<sup>111</sup> All'interno del cognitivismo è stato coniato comunque anche il termine di "inconscio cognitivo" ad indicare che molto di quanto fa la mente fuori dalla coscienza, si svolge fuori dalla consapevolezza. Questo concetto non richiama tuttavia la dimensione emo-

Pensiero conscio e pensiero inconscio, hanno entrambi una loro logica e coerenza, proprie modalità espressive, sono collegati a domini conoscitivi diversi, che nel processo evolutivo hanno svolto funzioni differenti e intrecciate, comunque mai disgiunte da un rapporto con la dimensione socio-culturale, storicamente fondata<sup>112</sup>. Il dispiegarsi del processo formativo risulta infatti profondamente influenzato da elementi di ordine pulsionale e inconscio, da rimozioni e censure, da attese culturali e sociali, dalla complessa storia personale del soggetto<sup>113</sup>.

Le due modalità prioritarie della conoscenza, che seguono la logica ordinativa del sentire e la logica ordinativa del pensare, così fondamentalmente diverse, interagiscono dunque tra conscio e inconscio, per costruire la nostra conoscenza e dunque i nostri schemi mentali, in un processo, che come si accennato, si configura in termini di integrazione e non di rigida polarità. In questo senso anche il processo educativo non può essere considerato come un fatto intellettualistico, né all'opposto un fatto istintivo o 'vocazionale'<sup>114</sup>: deve essere al contrario un processo capace di evitare queste due polarità, facendole interagire<sup>115</sup>. Nella realtà educativa,

zionale, ma è funzionale a comprendere come molta dell'elaborazione dell'informazione avviene in maniera inconscia. Un esempio è l'articolazione del linguaggio. Si veda LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., pp. 31-42. Per le teorie relative al cosiddetto inconscio emotivo si veda lo stesso autore p. 58-67.

<sup>112</sup> L'integrazione di componenti diverse, biologiche, psichiche e culturali, alla base dell'agire umano e dunque degli schemi di significato che sovrintendono a queste azioni, è alla base anche di uno dei lavori più importanti di Erich Fromm, sull'analisi delle matrici della distruttività umana. Pur partendo da una riflessione sulla dimensione inconscia, emozionale, che muove l'agire aggressivo, legata all'impostazione psicoanalitica del discorso, Fromm, attraverso un procedere interdisciplinare tra neurofisiologia, etologia, paleontologia e antropologia, perviene a complessificare il concetto di distruttività, riconducendolo non solo ad una matrice assoluta di origine naturale, data dal concetto di aggressione che è biologicamente adattivo, ma anche ai condizionamenti culturali, storici che hanno trasformato un impulso biologicamente positivo in un agire distruttivo e negativo (E. Fromm, *Anatomia della distruttività umana*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1975).

<sup>113</sup> «Non vi è pensiero che non abbia una intonazione emozionale, anche quando tende a rimuoverla; la rimozione non sfugge a questa dinamica, di cui esprime una soluzione radicale: lo spessore emozionale viene confermato, al negativo, attraverso la sua esclusione. Ne' vi è linguaggio dei sensi che possa non avere un sapore emotivo, essendo essi i canali privilegiati dell'elaborazione dei saperi emozionali» (Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 53).

<sup>114</sup> Si pensi in questo senso il riferimento a presunte 'doti innate', 'native', che l'insegnante sembrava dovesse possedere, in una concezione dell'insegnamento, prevalentemente legata alla impostazione idealista, che sottovalutava la componente professionale e faceva coincidere la competenza con la spinta motivazionale e con il 'sentire' la 'missione' da compiere (B. Verrecchi, *Interpretazioni della didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1996).

<sup>115</sup> Il possesso di competenze cognitive da un lato e di competenze emotive e relazionali dall'altro dovrebbe caratterizzare ogni attività educativa, sia da parte del soggetto che si forma sia di colui che facilita tale formazione. Se le competenze culturali riguardano la chiarezza degli obiettivi educativi, la conoscenza dei metodi, la comprensione di ciò che è pedagogicamente efficace e deontologicamente corretto, il padroneggiamento cognitivo

che ha una sua determinazione storico-culturale, la dimensione cognitiva ed emotiva del soggetto tendono ad essere messe in contrapposizione fra loro e, tradizionalmente, non vengono fatte dialogare. I sentimenti continuano ad essere considerati elementi poco importanti, materia di scarto da accantonare o da negare, aspetti non utili e non inerenti al processo educativo. Spesso i dati emotivi vengono addirittura non riconosciuti e rimossi. È notevolmente diffuso anche nel senso comune della società occidentale una sorta di pregiudizio negativo nei confronti della vita emotiva, vista esclusivamente come un fattore di disturbo e di interferenza negativa nei confronti dei processi valutativi e decisionali<sup>116</sup>. In questo modo si disconosce una componente che si è visto essere essenziale per l'esplicitazione del potenziale globale di conoscenza, la cui considerazione richiede che emozioni e sentimenti siano anche e soprattutto una risorsa.

La visione scientifica è stata per decenni molto sbilanciata, perché ha concentrato tutte le attenzioni sulla mente razionale. Solo in questi ultimi anni le ricerche stanno gradualmente iniziando a riconoscere il ruolo essenziale del sentimento nel pensiero, il potere delle emozioni nella vita mentale, come nondimeno a riconoscere i vantaggi che esse comportano. Le emozioni sono state sempre territorio di interesse privilegiato per filosofi e poeti<sup>117</sup>: è relativamente recente l'interesse come oggetto di indagine sperimentale. La relazione tra emozioni e cervello era stata ipotizzata alla fine dell'Ottocento grazie soprattutto all'opera di William James, Sigmund Freud e Charles Darwin<sup>118</sup>. Successivamente tuttavia l'argomento è stato di fatto trascurato dalla scienza ufficiale per il prevalere dapprima della posizione comportamentista e poi del cognitivismo i cui contributi hanno certamente considerato le emozioni un aspetto marginale per l'apporto fornito allo studio delle funzioni cognitive<sup>119</sup>, pur con eccezioni di

delle tecniche e delle risorse che si possono utilizzare, le competenze emotive e relazionali riguardano la capacità di comprendere le risorse e le potenzialità dei soggetti.

<sup>116</sup> «Emozioni e sentimenti nella nostra cultura, sono generalmente contrapposti al razionale ma, mentre ai sentimenti viene riconosciuta una certa dignità spirituale, le emozioni subiscono una svalutazione connessa alla condivisa stereotipia che interpreta il loro manifestarsi in termini di spinta incontrollata, come segno di fragilità e problematiche psicologiche, o, almeno come sintomo di indiscrezione sul piano comunicativo relazionale [...] tutto questo comporta il rischio di un analfabetismo emozionale» (Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. X).

<sup>117</sup> Negli ultimi anni si è osservata una decisa inversione di tendenza che ha influenzato anche molti aspetti della vita quotidiana; le emozioni sono diventate un argomento di discussione in quotidiani e riviste, nei programmi televisivi. Anche la pubblicità, che ovviamente è stata sempre indirizzata a far leva sulla dimensione percettiva ed emozionale fa ormai riferimento in modo spesso esplicito alle emozioni.

<sup>118</sup> C. Darwin, *L'espressione delle emozioni negli uomini e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999 (ed. or. 1872). Per un ricostruzione degli studi sulle emozioni si veda LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., pp. 45-106.

<sup>119</sup> «Le scienze cognitive [...] vengono spesso chiamate la nuova scienza della mente. In

notevole importanza tra cui Magda Arnold, sostenitrice di una teoria cognitivista delle emozioni<sup>120</sup>.

Negli ultimi decenni del secolo scorso l'esigenza di uno sguardo integrato sui processi di conoscenza, e quindi di una integrazione tra cognizione ed emozione, è stata espressa attraverso l'esplicitazione di diverse riflessioni teoriche. L'interconnessione tra dimensione emozionale ed elaborazione concettuale è approfondita da Jerome Bruner, per il quale le attività di costruzione delle conoscenze risultano profondamente ancorate a esperienze affettive ed emozionali, che trovano espressione nell'approccio interpretativo e narrativo alla realtà, approccio da cui deriva una delle modalità del 'fare significato'<sup>121</sup>.

Sicuramente significative appaiono anche le riflessioni di Gregory Bateson che hanno contribuito al cambiamento di paradigma epistemologico in direzione della complessità, nella ricerca delle relazioni, delle connessioni che presiedono alla costruzione di conoscenza e dunque all'organizzazione del mondo: la mente non corrisponde al soggetto se non come sistema individuale complesso in relazione ad altri sistemi; la sua struttura è basata sull'organizzazione di relazioni e interdipendenze, funzione di interazione tra le parti<sup>122</sup>. Nel suo modello ecologico della mente questa risulta dunque come un sistema il cui equilibrio interno risulta giocato nell'interazione con gli altri sistemi, biologico, psicologico, sociale e culturale. La costruzione delle funzioni logiche deriva da meccanismi relazionali ed in questo senso è proprio all'interno della relazione comunicativa tra due o più persone che si determina il condizionamento reciproco tra dimensione affettiva e cognitiva della comunicazione attraverso quello che Bateson ha definito in termini di 'doppio legame', in cui la discontinuità tra tipi logici di messaggio può dare origine a creazione di paradossi, e patologie, ma è anche alla base dell'umorismo e dell'arte<sup>123</sup>.

Howard Gardner nella sua teoria delle 'intelligenze multiple'<sup>124</sup> ha individuato, in quelle che ha definito le intelligenze personali, il luogo simbolico all'interno del quale il soggetto poteva arrivare ad una progressiva costruzione di un modello integrato del sé: un senso del sé che evolve nella connessione profonda tra conoscenza e affettività e si realizza sul duplice

realtà sono la scienza di una sola parte della mente, quella che ha che fare con il pensiero, il ragionamento e l'intelletto. Lascia fuori le emozioni. [...] la mente cognitiva che gioca a scacchi non insegue la vittoria» (LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., pp. 27 e 37).

<sup>120</sup> M.B. Arnold, *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York, 1960; si veda anche Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, cit., p. 57 e sgg.

<sup>121</sup> Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., pp. 145-164.

<sup>122</sup> Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, cit., pp. 57-71.

<sup>123</sup> G. Bateson., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976; G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984.

<sup>124</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

piano dell'intelligenza intraindividuale e intelligenza interindividuale. L'intelligenza intraindividuale riguarda la possibilità di accedere alla propria vita affettiva, di cogliere affetti ed emozioni e di saperli interpretare per poter comprendere e guidare il comportamento. L'intelligenza interindividuale concerne invece la capacità di decodificare stati d'animo, motivazioni e intenzioni degli altri. Rispetto a ciò il soggetto costruisce il senso del sé, ricorrendo ad un patrimonio di schemi interpretativi e di sistemi di simboli condivisi a livello culturale. Gli affetti vengono così considerati come il nocciolo e l'origine della soggettività umana: è grazie al fatto di provare sentimenti che noi sappiamo chi siamo – e questa è una delle caratteristiche centrali dell'intelligenza emotiva, seppur non ancora concettualizzata. L'impostazione di Gardner ha consentito comunque un'analisi integrata sui processi di conoscenza in grado di rendere conto «delle dimensioni universali del pensiero quanto di quelle soggettive: più legate a vissuto pulsionale del singolo individuo, oltre alle sue particolarità cognitive e affettive e all'influenza che le variabili sociali e culturali vi esercitano»<sup>125</sup>.

La convinzione teorica che possa esistere una vasta gamma di varietà d'intelligenza, abbinata alla conoscenza pratica degli strumenti per riconoscere le diverse forme e per farle evolvere, porta a valorizzare le potenzialità difformi ed originali dei processi espressivi e maturativi. Da questa evoluzione del concetto d'intelligenza, si è giunti nell'ultimo periodo a parlare di intelligenza emotiva: sentimento e mente vengono unite insieme.

Il concetto psicologico di 'intelligenza emotiva', elaborato nella letteratura scientifica da Salovey e Mayer<sup>126</sup> è divenuto popolare grazie all'opera di divulgazione realizzata da David Goleman<sup>127</sup>, che enfatizza soprattutto le differenze individuali degli aspetti psicologici e funzionali delle emozioni e realizza la tematizzazione delle competenze emotive e relazionali come distinte dalle competenze cognitive. Egli individua cinque funzioni che compongono l'intelligenza emotiva: la conoscenza delle proprie emozioni, ovvero l'autoconsapevolezza; il controllo delle emozioni, ovvero la capacità di controllarle per far sì che esse siano appropriate; la motivazione di se stessi, ovvero il motore interno che ci spinge a mettere in atto tutta una serie di comportamenti che consentono il raggiungimento dello scopo; il riconoscimento delle emozioni altrui, ovvero l'empatia, la

<sup>125</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 146.

<sup>126</sup> P. Salovey, C.K. Hsee, J.D. Mayer, *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*, in D.M. Wegner, J.W. Pennebaker (a cura di), *Handbook of Mental Control*, Prentice Hall, NJ, 1993, pp. 258–277; P. Salovey, D.J. Sluyter (a cura di), *Emotional Development and emotional intelligence. Educational implication*, Basic Books, New York, 1997; G. Taylor, J.D.A. Parker, R.M. Bagby, *Intelligenza emotiva e cervello emotivo: punti di convergenza e implicazioni per la psicoanalisi*, in «Journal of the American Academy of Psychoanalysis», 27(3), 339–354 (traduzione italiana presente in <[www.psychomedia.it/](http://www.psychomedia.it/)>).

<sup>127</sup> D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

capacità di avvertire lo stato emotivo dell'altro; e infine la gestione delle relazioni, ovvero la capacità di interagire positivamente con le persone, di trattare con efficacia le interazioni, i conflitti, i problemi comunicativi e relazionali con gli altri.

Un recente e interessante sviluppo nel vasto settore della teoria e della ricerca sulle emozioni viene tuttavia dalle neuroscienze e dalla scoperta dei meccanismi cerebrali delle emozioni, descritti da LeDoux<sup>128</sup>.

Le ricerche di LeDoux tendono a chiarire molti aspetti neuroanatomici e neurofisiologici dell'elaborazione emotiva.

Se la psicoanalisi offre con la definizione dell'inconscio, lo spazio simbolico codificato per pensare la scissione e la continuità, contiguità, tra istanze della ragione e istanze del desiderio, anche le scienze neurobiologiche offrono un contributo per comprendere il ruolo delle emozioni nella costruzione della conoscenza. E di fatto, se l'interpretazione psicoanalitica sottolinea la componente individuale, ontogenetica del processo formativo, legata alla dimensione pulsionale, affettiva del singolo individuo che si compenetra con le sue personali capacità cognitive e con l'influenza che vi esercitano le variabili socio-culturali, gli studi neurobiologici consentono di proiettare anche la dimensione delle emozioni, dal piano dell'individualità e della soggettività, verso il piano delle dimensioni universali del pensiero, in una prospettiva che richiama l'evoluzione filogenetica.

LeDoux ha portato avanti una ricerca «sul modo in cui il cervello percepisce gli stimoli emotivamente eccitanti e vi risponde, su come avviene l'apprendimento e si formano i ricordi emotivi e sul modo in cui i nostri sentimenti coscienti emergono da processi inconsci»<sup>129</sup>. Egli parte da una serie di assunti fondamentali. In primo luogo, egli sostiene, parlare di emozione non equivale parlare di una facoltà o di uno specifico sistema cerebrale, ma le emozioni sono mediate da sistemi neurali distinti ed evolutisi per motivi diversi<sup>130</sup>. I sistemi cerebrali che generano comportamenti emotivi si sono conservati e modificati in un lungo processo evolutivo che accomuna l'uomo agli altri esseri viventi<sup>131</sup> e il cervello può raggiungere i suoi scopi emotivi in assenza di consapevolezza, tuttavia gli esseri dotati di consapevolezza i diversi sistemi alla base delle emozioni, producono sentimenti emotivi coscienti, ma tuttavia nell'esperienza emotiva c'è

<sup>128</sup> LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, cit.

<sup>129</sup> Ivi, p. 9.

<sup>130</sup> Parlare di percezioni, memoria ed emozioni è un modo della psicologia per organizzare informazioni, ma come non esiste un sistema percettivo e i diversi apparati si sono evoluti in modo differente e per rispondere a problemi adattivi differenti, così non esiste un sistema delle emozioni: «Il sistema che usiamo per difenderci dal pericolo è diverso da quello che usiamo per procreare e i sentimenti che risultano dall'attivazione di questi sistemi, la paura e il piacere sessuale, non hanno origine comune» (ivi, p. 18).

<sup>131</sup> Da qui la possibilità e la giustificazione dello studio che LeDoux conduce sugli animali.

molto di più di quanto conosca la mente e dunque per capire i sentimenti occorre andare oltre ciò che la mente conosce sulla base delle manifestazioni comportamentali, fisiologiche e coscienti<sup>132</sup>. Reazioni e sentimenti possono comunque essere osservati e misurati oggettivamente per capire il funzionamento del sistema sottostante. Gli stati di coscienza si producono quando il sistema responsabile della consapevolezza entra in contatto con il sistema responsabile delle attività dei sistemi di elaborazione inconscia: esiste quindi un unico meccanismo di coscienza che si occupa delle emozioni e dei pensieri non emotivi, che «può occuparsi di faccende banali e di emozioni travolgenti. Le emozioni scacciano facilmente le banalità, mentre gli eventi non emotivi, come i pensieri faticano a prendere il posto delle emozioni»<sup>133</sup>. Inoltre le emozioni non possono venire ingenerate, si possono solo creare le condizioni, predisporre stimoli in grado di innescare le emozioni e comunque non c'è alcun controllo diretto sulle risposte emotive, però pur avendo uno scarso controllo cosciente delle emozioni, queste possono al contrario ampliare la nostra coscienza. Sembrerebbe dunque essere più consistente il peso delle emozioni sulla dimensione razionale del pensiero sia come controllo che come impatto: non si tratta tuttavia di una impressione sostenuta solo da osservazioni di comportamenti e reazioni a situazioni, ma di una reale maggiore consistenza della rete dei sistemi neurobiologici che presiedono alle emozioni. Infatti LeDoux afferma che «in questo preciso momento della storia evolutiva, i circuiti cerebrali sono tali che le connessioni tra i sistemi emotivi e i sistemi cognitivi sono più robuste di quelle che fanno il percorso opposto»<sup>134</sup>. Non solo: «le emozioni una volta che sono state provate «diventano il movente di comportamenti futuri. Dettano le azioni da fare all'istante e insieme veleggiano verso mete lontane [...] le emozioni possono avere conseguenze utili, ma anche patologiche»<sup>135</sup>.

Egli ha dimostrato che i sentimenti soggettivi e le manifestazioni motorie e autonome degli stati emotivi sono prodotti finali di un sistema basilare di elaborazione emozionale che opera indipendentemente ed al di fuori dell'esperienza cosciente. Le sue osservazioni hanno profondamente modificato anche il quadro anatomico e neurofisiologico di riferimento per la comprensione delle emozioni. La struttura-chiave di questo sistema (almeno per le emozioni di paura e di rabbia) è l'amigda-

<sup>132</sup> «I sentimenti di paura, il cuore che batte sono gli effetti dovuti all'attività di quel sistema, che funziona inconsciamente prima ancora che ci rendiamo conto del pericolo. Il sistema rilevatore è il meccanismo fondamentale della paura e le manifestazioni comportamentali, fisiologiche e coscienti sono le risposte di superficie che esso orchestra» (ivi, p. 20).

<sup>133</sup> Ivi, p. 21.

<sup>134</sup> *Ibid.*

<sup>135</sup> Ivi, p. 22.

la<sup>136</sup>, la quale valuta il significato affettivo degli stimoli che un individuo incontra, compresi gli stimoli provenienti dal cervello stesso (pensieri, immagini e ricordi) e quelli provenienti dall'ambiente esterno o interno. Egli per spiegare il funzionamento dell'amigdala fa ricorso alla metafora del mozzo della ruota che riceve *input* da più punti esterni e li mette in connessione tra loro e genera un movimento. «L'amigdala è come il mozzo di una ruota. Riceve segnali di basso livello da regioni del talamo (dedicate a uno dei sensi), informazioni di livello superiore dalla corteccia (dedicata a uno dei sensi) e informazioni di livello ancora superiore (indipendenti dai sensi) sulla situazione generale, dall'ippocampo. Attraverso queste connessioni è in grado di elaborare l'importanza emotiva di stimoli individuali e anche di situazioni complesse. L'amigdala è coinvolta nella valutazione del significato emotivo: è lì, insomma, che gli stimoli d'innescano agiscono»<sup>137</sup>.

LeDoux ha identificato due circuiti attraverso i quali gli stimoli raggiungono l'amigdala: una via diretta dal talamo all'amigdala, che consente una rapida valutazione e conduce spesso ad un'immediata risposta di attacco/fuga, ed una via più lunga dal talamo alla neocorteccia e quindi all'amigdala, che consente ai sistemi cognitivi superiori del cervello di effettuare una valutazione più dettagliata dello stimolo, comprese le relazioni con gli altri stimoli e le rappresentazioni di esperienze passate, il che conduce ad una risposta emotiva più modulata. Quando la risposta viene vissuta come sentimento cosciente, altri sistemi cognitivi di livello superiore offrono un'ulteriore opportunità per regolare la reazione emotiva. Questi sistemi cognitivi si sono evoluti con l'acquisizione del linguaggio e di altre modalità simboliche, consentendo agli esseri umani di operare distinzioni fra diversi stati emotivi e di riflettere sul significato delle esperienze soggettive<sup>138</sup>. La qualità della regolazione emotiva da parte del funzionamento cognitivo sembra essere determinata sia dalla qualità delle rappresentazioni

<sup>136</sup> L'amigdala è una parte del sistema limbico che secondo MacLean è complessivamente all'origine delle emozioni.

<sup>137</sup> Ivi, p. 175. Stimolazioni dell'amigdala condotte sui rettili attuali sembrano poter fare ipotizzare la presenza di comportamenti emotivi nei primi vertebrati. Occorre comunque precisare che le ricerche di LeDoux si sono prevalentemente concentrate su una delle emozioni considerate basilari, la paura. Tale emozione si configura come comportamento difensivo e quindi sostanzialmente indipendente da sentimenti coscienti, il che fa supporre la sua natura evolutivamente più antica: «operazione dei sistemi cerebrali programmati dall'evoluzione per affrontare il pericolo come una routine» (ivi, p. 132).

<sup>138</sup> «Ancora non sappiamo esattamente come un cervello umano valuti una situazione, passi in rassegna una serie di azioni potenziali, prevede gli esiti possibili per ognuna di esse, assegni delle priorità e infine scelga un'azione anziché un'altra, ma queste attività sono indubbiamente tra le nostre funzioni più complicate. [...] Una volta che si comincia a pensare, non solo si cerca di capire il da farsi rispetto alle possibili mosse che un predatore, (anche un predatore sociale) sta per compiere, si cerca anche di prefigurare quello che accadrebbe se il piano fallisse» (ivi, pp. 183-184).

del sistema cognitivo che dalla forza delle vie neuronali che vanno dalla corteccia prefrontale verso l'amigdala<sup>139</sup>.

Alla base del passaggio tra la reazione e l'azione, che appare regolata, è l'apprendimento: LeDoux fa riferimento a due sistemi di apprendimento che il cervello usa per formare dei ricordi a partire dalle esperienze emotive. Egli ipotizza che i sentimenti vengano appresi quando le rappresentazioni delle valutazioni degli stimoli effettuate dall'amigdala e dalla neocorteccia, insieme alle rappresentazioni degli stimoli scatenanti, sono immesse nella memoria di lavoro (*working memory*) e si integrano con le rappresentazioni delle esperienze passate e le rappresentazioni del sé<sup>140</sup>.

LeDoux dopo aver esaminato i meccanismi cerebrali che presiedono alla elaborazione di esperienze emotive coscienti<sup>141</sup>, giunge a definire gli elementi che differenziano il pensiero dall'emozione, a partire da ciò che li rende simili: entrambi necessitano di rappresentazione simbolica e di operare in una "memoria di lavoro"; entrambi necessitano dei processi subsimbolici di sistemi che operano inconsciamente, benché differenti per le emozioni e i pensieri. Ciò che maggiormente differenzia queste due componenti del processo conoscitivo è che le emozioni derivano, o meglio implicano, un numero molto maggiore di sistemi cerebrali: «quando siamo alle prese con un'emozione vuol dire che sta accadendo qualcosa di importante [...] e molte risorse cerebrali sono chiamate ad occuparsi del problema. Le emozioni sono turbini di attività che mirano tutte allo stesso obiettivo. I pensieri se non innescano i sistemi emotivi, sono tutt'altra cosa. Possiamo fantasticare mentre stiamo mangiando o leggendo, [...], ma di fronte a situazione emotive intense non abbiamo [...] risorse mentali da sprecare [...] L'emozione provoca la mobilitazione e la sincronizzazione delle attività cerebrali»<sup>142</sup>.

Egli sottolinea come le emozioni siano evolute non come sentimenti coscienti, differenziati nella loro espressione dai svariati linguaggi simbolici, ma come stati del cervello e risposte del corpo e la dimensione cosciente del sentimento che sembra caratterizzare l'uomo è solo «la ciliegina sulla

<sup>139</sup> Nel passaggio cruciale della reazione all'azione sembrano essere coinvolte regioni come la corteccia prefrontale che pare siano presenti solo a partire dai primati (ivi, p. 184).

<sup>140</sup> Gli scienziati cognitivi ed i neuroscienziati considerano la memoria di lavoro la base di tutte le esperienze coscienti e parte di un essenziale sistema di elaborazione delle informazioni che consente al comportamento di essere guidato da idee, pensieri ed altre rappresentazioni simboliche invece che dalle reazioni emotive immediate agli stimoli. Vi sono sempre più evidenze che la memoria di lavoro, e la selezione di informazioni a cui verrà prestata attenzione e che saranno tenute 'in linea' ad ogni dato momento, coinvolge l'attività di alcune delle più evolute aree della corteccia. (G. Taylor, J.D.A. Parker, R.M. Bagby, *Intelligenza emotiva e cervello emotivo*, cit., pp. 339-354).

<sup>141</sup> LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, cit., pp. 277-309.

<sup>142</sup> Ivi, p. 309.

torta emotiva»<sup>143</sup>. La forza delle emozioni è dunque una forza vitale, ma non nel senso di essere istintiva e incontrollata<sup>144</sup>, ma perché evolutivamente rafforzata come competenza del cervello per entrare in contatto con l'ambiente e ingenerare meccanismi di apprendimento e memorizzazione. Un riconoscimento che viene anche dai meccanismi cerebrali che richiama, e che appare più consistente in termini di 'controllo' delle emozioni sul pensiero, piuttosto che l'opposto: «per ora l'influenza dell'amigdala sulla corteccia è superiore a quella della corteccia sull'amigdala e l'eccitazione emotiva riesce a dominare e a controllare il pensiero [...] però è evidente che le connessioni tra la corteccia e l'amigdala sono molto più consistenti nei primati che negli altri animali. Potrebbe quindi darsi che mentre tali connessioni continuano a espandersi, la corteccia prenda a poco a poco il controllo dell'amigdala e che gli esseri umani di domani diventino capaci di controllare meglio le proprie emozioni. Ma c'è un'altra possibilità. La maggiore connettività tra l'amigdala e la corteccia riguarda le fibre che vanno in entrambi i sensi: se i circuiti dovessero equilibrarsi, invece che nel dominio delle cognizioni corticali sui centri dell'emozione, la lotta tra pensiero ed emozione potrebbe risolversi in un'integrazione più armoniosa di ragione e passione. La maggiore connettività tra l'amigdala e la corteccia potrebbe portare alla collaborazione tra cognizione ed emozione»<sup>145</sup>.

È certo che al di là di considerazione su ipotetiche evoluzioni del sistema cerebrale, l'attualità di queste ricerche mette in evidenza la fondamentale importanza dal punto di vista neurobiologico dei meccanismi che presiedono alle emozioni, in funzione della costruzione di cognizioni e dunque la forte influenza che esercitano anche sul dominio razionale, che non appare necessariamente prioritario, benché legato, dal punto di vista evolutivo, alle componenti più articolate e sofisticate del sistema cerebrale nel suo complesso.

Dal punto di vista di una riflessione sul processo formativo è certo che le implicazioni di impostazioni come quella di LeDoux devono fare riflettere: sul significato di una 'formazione con' le emozioni, piuttosto che un'educazione 'alle' emozioni, riconsiderandone più l'apporto che possono

<sup>143</sup> Ivi, p. 312.

<sup>144</sup> LeDoux peraltro affronta il problema del rapporto funzionale tra amigdala e ippocampo come sede della memoria esplicita delle situazioni emotive. Questa struttura già considerata da MacLean come luogo delle emozioni, ma valutata come troppo semplice e primitiva dal profilo di architettura strutturale per poter presiedere a meccanismi complessi, è invece considerata da recenti ricerche come luogo di costruzione delle mappe cognitive, in grado di integrare le rappresentazioni legate a suoni, odori, visioni di un'esperienza, insieme all'organizzazione dello spazio e del tempo. Una struttura dunque in grado di presiedere a «una progettazione squisita che porta ad una competenza computazionale molto sofisticata, ben diversa quindi dall'organizzazione primitiva che porta alla confusione, [...] collegamento-chiave in uno dei più importanti sistemi cognitivi del cervello» (ivi, p. 207).

<sup>145</sup> Ivi, p. 313.

offrire all'apprendimento piuttosto che la necessità di un loro controllo e di una loro valorizzazione prevalentemente centrata sull'aspetto relazionale, e sempre comunque all'interno di una considerazione complessiva del significato che può assumere il riconoscimento del ruolo e della funzione del potenziale di conoscenza nel suo complesso.



## CAPITOLO SECONDO

### I SAPERI: POSSIBILI SIGNIFICATI NEGLI SCENARI ATTUALI

*Ognuno e tutti sanno qualcosa (inteso come una molteplicità di saperi), ognuno e tutti sono ignoranti a proposito di molte cose. È un postulato semplice da capire, ma che non è semplice da integrare psicologicamente e da accettare socialmente. [...] È un postulato complesso. Ciascuno è portatore di saperi unici poiché ha costruito tali saperi attraverso incontri, integrazioni e applicazioni che ha costruito personalmente. E noi affermiamo che questo può essere proposto a tutti, senza esclusioni. Questa affermazione è di ordine etico, deontologico e politico nel momento in cui si colloca nel campo dell'educazione, della formazione e della politica (Claire Héber-Suffrin)*

Si è avuto modo di sottolineare come l'approccio empirico al processo formativo porti necessariamente alla considerazione del legame inscindibile tra contesto ed elaborazione conoscitiva. Una relazione tra produzione materiale (ambiente) e produzione immateriale di saperi (costruzione di conoscenza), che appare caratterizzata da dinamicità e plasticità, in funzione delle costanti trasformazioni delle società, che a loro volta inducono trasformazioni nei modelli educativi<sup>146</sup>. La *Knowledge Society* sembra contenere in questo senso un'inedita *chance*, non solo in termini di legame sociale planetario tra individui accomunati, pur nelle loro irriducibili differenze, da una universale debolezza e da un uguale destino, ma soprattutto come riconoscimento dell'importanza che oggi la conoscenza assume. Nella molteplicità di saperi, che sembra indurre dis-ordine conoscitivo, la centralità dell'uomo e del suo processo di costruzione di conoscenza, che consapevolmente o inconsapevolmente tale molteplicità di saperi ha prodotto, diventa la base su cui poggiare una riflessione pedagogica che possa condurre all'individuazione di nuove prospettive educative, funzionali alla creazione di schemi mentali in grado di sostenere un apprendimento aperto, funzionali a costruire una conoscenza capace di dialogare con la complessità<sup>147</sup>, ma che con tale com-

<sup>146</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit., p. 99 e sgg.

<sup>147</sup> «In questo scenario la formazione si presenta con un enorme potenziale di sviluppo e può svolgere non più soltanto la funzione acculturatrice, ma soprattutto la funzione di

plexità deve comunque fare i conti., considerando rischi e opportunità che i diversi scenari attuali presentano.

### 2.1 'Sapere è potere'... ma conoscenza ≠ empowerment

I fenomeni di mondializzazione dell'esperienza umana iniziati in epoca moderna, hanno attivato in modo progressivamente maggiore i contatti tra uomini, gruppi, società e culture. Stanno emergendo una serie di 'reti' che a vari livelli collegano in una dimensione planetaria fenomeni diversi: le comunicazioni, l'economia, i flussi migratori, l'immaginario che progressivamente si va connotando come planetario. Ma soprattutto è nella mondializzazione dell'economia che sembra sostanzarsi la rivoluzione tecnologica e simbolica in atto, attraverso il decentramento e la dispersione delle aree di produzione, la materializzazione e la miniaturizzazione, la correlazione sempre più forte con i flussi di informazione piuttosto che con i flussi energetici<sup>148</sup>.

Anche la definizione della società contemporanea in termini di Società della Conoscenza e dell'Informazione richiama, come accennato, la fondamentale importanza che sta sempre più assumendo la dimensione immateriale della produzione e la circolazione attuale di informazioni e conoscenze: «*Our society is now defined as the 'Information Society', a society in which low-cost information and ICT are in general use, or as the 'Knowledge-based Society', to stress the fact that the most valuable asset is investment in intangible, human and social capital and that the key factors are knowledge and creativity*»<sup>149</sup>. Un fondamento 'strutturale' dell'economia e dello sviluppo sociale sembra essere sempre di più il nuovo capitale che si configura nel sapere, nelle conoscenze, nell'informazione; un sapere che si diffonde, con velocità fino a qualche anno fa non pensabili, grazie a nuove forme di comunicazione che la tecnologia potenzia costantemente. Sempre di più le principali fonti di ricchezza sono individuate nel sapere e nella comunicazione, e non più nelle risorse naturali e nel lavoro fisico.

Che il 'sapere' sia sempre stato importante può apparire scontato: in tutta la storia la vittoria ha arriso a coloro che si sono posti all'avanguardia del sapere, basti pensare alle conseguenze derivanti dalla capacità di

strumento di gestione e di autogestione dei processi formativi a beneficio degli stessi che li producono, che ormai possiamo individuare nella quasi totalità dei viventi della nostra specie» (Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 106).

<sup>148</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 40.

<sup>149</sup> È questa la definizione che è possibile ritrovare sulle *web pages* (<[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/knowledge\\_society/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/index_en.htm)>, cons. 28/10/05) dedicate proprio alla società della conoscenza in termini di politiche e attività che la Commissione Europea realizza, in continuità con quanto stabilito a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 (Consiglio Europeo di Lisbona, Conclusioni della Presidenza, Press Release, Lisbon - 24/3/2000, Nr: 100/1/00).

gestire il fuoco, la lavorazione dei metalli, la scrittura, l'organizzazione di società sempre più complesse. Tuttavia oggi il sapere, inteso come «capitale intellettuale»<sup>150</sup>, appare più importante che mai: è diventato la risorsa economica preminente, più importante delle materie prime e spesso più importante dello stesso denaro.

Così nella cosiddetta 'economia dell'intangibile', investire in conoscenza appare un imperativo: un imperativo che può tradursi nell'ansia di formare un uomo 'all'altezza dei tempi', in un contesto che interpreta la centralità del conoscere come modo per rispondere in forma adeguata e concreta agli adattamenti che le trasformazioni del mondo produttivo richiedono all'uomo contemporaneo. La lettura di queste trasformazioni e l'interpretazione delle esigenze di adattamento dell'uomo sembrano quindi essere indirizzate ad un'idea riduttiva di sviluppo all'interno della quale la formazione diventa funzionale al mondo della produzione<sup>151</sup>. Se il sapere guida la produzione, è volano di sviluppo economico, e la conoscenza è fattore di ricchezza, si può assistere però ad un paradosso per cui il sapere finisce per produrre, indurre nuovi bisogni e non per soddisfare bisogni. In questo senso l'acquisizione di conoscenza, invece che delinearci in termini di apprendimento funzionale allo sviluppo del soggetto e in grado di generare *empowerment*, può diventare fonte di emarginazione: gli stessi processi che conducono alcuni alla creazione di conoscenze, pongono altri in condizione di inferiorità, di dipendenza, soggetti a condizionamenti<sup>152</sup>. Si

<sup>150</sup> T.A. Stewart, *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*, Ponte alle Grazie, Milano, 1999.

<sup>151</sup> È un'idea di formazione come investimento sulla cosiddetta 'risorsa umana': il concetto di risorsa implica che vi sia qualcuno che tale risorsa utilizza e che non dovrebbe essere altri che il soggetto stesso che deve diventare gestore del proprio processo di apprendimento. Altrimenti si può perdere di vista il significato delle azioni educativo/formative e il loro valore in termini di emancipazione, di strumento per sviluppare «capacità individuali e collettive di direzione e controllo sui processi di trasformazione» (P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996, p. 66).

<sup>152</sup> Sui rischi di un'errata impostazione del rapporto tra produzione, bisogni e sviluppo è interessante anche la riflessione di Umberto Galimberti: «in una società che visualizza se stessa solo in termini di sviluppo e di crescita, il consumo non deve essere più considerato, come avveniva per le generazioni precedenti, esclusivamente come soddisfazione di un bisogno, ma anche, e oggi soprattutto, come mezzo di produzione. Là infatti dove la produzione non tollera interruzioni, le merci 'hanno bisogno' di essere consumate, e se il bisogno non è spontaneo, se di queste merci non si sente il bisogno, occorrerà che questo bisogno sia 'prodotto'. [...] sotto l'imperativo della crescita il lavoro è visualizzato nel solo ambito dell'economia, e ciò vuol dire che solo l'economia è in grado di dare espressione all'uomo, il quale non avrebbe come suo riferimento altro orizzonte di senso se non quello determinato dal fare produttivo. A sua volta il lavoro, non avendo altra finalità se non quella di concorrere all'incremento infinito della produzione, non sarebbe più il luogo in cui l'uomo, realizzandosi, incontra se stesso, le sue capacità, le sue ideazioni, l'attuazione della sua progettualità, ma solo il luogo in cui l'uomo tocca con mano la sua 'strumentalità', il suo essere semplice appendice delle macchine, che nel loro insieme compongono l'apparato

assiste all'instaurarsi di un circolo vizioso che vede il sapere, la conoscenza, al servizio della produzione di beni di consumo, generatore di bisogni, indotti e sostenuti da altro sapere, che si trova alla base della comunicazione, dell'informazione relativa a quegli stessi beni tra cui è compreso il sapere stesso, ridotto a 'bene' che si consuma in fretta, che velocemente, appunto, diventa obsoleto: «nella società dell'informazione, società fondata sulle conoscenze, la cultura e l'educazione sono progressivamente divenute prodotti di mercato seguendo le regole di qualsiasi altro prodotto»<sup>153</sup>.

Ma se da una parte appare evidente la necessità di un *re-skilling*, in termini di apprendimento di nuove tecniche, per un costante adeguamento alle trasformazioni legate all'innovazione tecnologica e ai più complessi e articolati processi economici, dall'altra parte diventa impossibile prescindere da una formazione che consenta di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie alla costruzione di nuove mappe per la vita<sup>154</sup>. Le condizioni attuali della società rischiano infatti di portare ad uno scivolamento verso una valutazione prioritaria degli esiti 'produttivi' dell'apprendere: ma la centralità non deve essere della *performance* o comunque del prodotto che dalla conoscenza deve derivare<sup>155</sup>, ma del processo che l'investire in conoscenza deve sostenere, in termini di educazione all'emancipazione, all'autonomia, alla consapevolezza riflessiva, alla partecipazione attiva nella società<sup>156</sup>. Già a partire dalla scuola che deve saper porre in primo

tecnico-economico, interessato solo al proprio potenziamento e non alle sorti dell'uomo» (U. Galimberti, *Smettiamo di crescere*, dal quotidiano «La Repubblica», 2 settembre 2005).

<sup>153</sup> E. Gelpi, *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano, 2002, p. 135.

<sup>154</sup> V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 1997, p. 17.

<sup>155</sup> Anche acquisire competenze di dialogo con i saperi 'altri' sta diventando un imperativo dettato da leggi di mercato e la negoziazione interculturale viene problematizzata come processo di confronto tra diversità. Fare *business* e comunicare in un contesto internazionale richiede infatti la capacità di negoziare all'interno di culture diverse. Considerata all'interno del dimensione comunicativa, la cultura riguarda il modo con cui le persone si rapportano tra di loro, come gestiscono le distanze sociali, i rapporti di potere, i tipi di segnali (verbali e non verbali) che utilizzano per esprimersi, quotidianamente. In questo senso sta cominciando a diventare evidente come non si possa prescindere da un considerazione della diversità culturale per comprendere come questa entri negli stili manageriali, nelle strutture organizzative, nei modi di gestire e valutare le persone, come influenzi la percezione stessa del tempo e dello spazio, e altre variabili psicologiche di sicuro impatto manageriale, come l'autostima e le emozioni. Nel contesto interculturale, il *background* comune, la sicurezza che accompagnava l'azione delle transazioni di carattere aziendale vengono meno e gestire correttamente le situazioni negoziali assume un maggiore grado di difficoltà. Questo spiega l'attenzione per una formazione interculturale anche a livello di *communication training* e di *coaching* sulla comunicazione per accrescere le capacità manageriali (D. Trevisani, *Negoziazione interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle relazioni interne sino alle trattative internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2005).

<sup>156</sup> Sono del resto rilevanti in questo senso le sollecitazioni che vengono anche dai documenti internazionali. Nel documento «Insegnare e apprendere - Verso la società co-

piano «le mappe cognitive attraverso le quali ogni individuo dovrà interpretare e utilizzare i contenuti, le competenze e i saperi particolari che lo accompagneranno nel corso della sua esistenza civile e professionale» e questo sarà possibile «se il *know how* principale sviluppato dalle istituzioni scolastiche sarà quello di una guida per apprendere ad apprendere, per disciplinare e moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso di tutta la vita»<sup>157</sup>. La definizione di Società della Conoscenza deve dunque collegarsi al concetto di *lifelong learning*.

La chiave di volta del *lifelong learning* è il soggetto, individuale o collettivo: un soggetto 'trasformatore', da mettere in condizione di formarsi, non di 'adattarsi' ai nuovi compiti che i cambiamenti economici, sociali e culturali richiedono. Uno slittamento concettuale che consente di passare dalla considerazione di un progetto educativo intenzionale comunque esterno, e spesso estraneo al soggetto in formazione, ad un processo necessariamente dinamico gestito dal soggetto: uno slittamento concettuale che richiama quella che è stata definita «la rivoluzione copernicana dell'approccio scientifico all'educazione» ovvero «il ribaltamento del primato dell'educatore in quello del soggetto che si educa»<sup>158</sup>.

Rilevante e significativa diventa l'assunzione di una interpretazione del concetto di apprendimento permanente per superare, ampliare una visione puramente economica della formazione o alla dimensione esclusiva dell'istruzione degli adulti, per porre al centro dell'attenzione i processi dell'apprendere durante l'intero corso della vita e nei diversi contesti. Nella prospettiva del *lifelong learning*, così come la formazione degli individui non può trovare una definizione chiusa in rapporto a un tempo particolare della vita, neanche può essere ricondotta ad uno scopo specifico che non sia lo sviluppo del soggetto.

Se nella dimensione della globalizzazione, rischia di affermarsi sempre di più una lettura strumentale dell'educazione, che viene ad essere considerata non sulla base di significati che si esprimono in situazione, ma in ragione di giustificazioni esterne, l'educazione stessa può finire per diventare un mezzo e perdere la sua logica specifica, perdere il proprio significato in termini di valore d'uso ed essere ridotta a valore di scambio. Occorre invece assegnare una rinnovata centralità alla dimensione del soggetto o

noscitiva» viene in più punti sottolineato come la missione fondamentale dell'istruzione sia aiutare l'individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e diventare un essere completo e non uno strumento per l'economia, per cui considerare l'istruzione e la formazione in relazione alla dimensione dell'occupabilità non significa ridurre gli interventi ad un'offerta di qualificazioni professionali, ma deve tradursi nella promozione e sostegno dello sviluppo personale (Libro Bianco su *Istruzione e formazione*, COM (95) 590, novembre 1995).

<sup>157</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. XII.

<sup>158</sup> Orefice, *Soggetto e contesto del processo formativo*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, cit., p. 19.

attore sociale nell'apprendimento e di conseguenza ri-considerare la molteplicità delle modalità e dei luoghi in cui esso si può realizzare (dimensione formale, non formale e informale), e ridefinire gli stessi obiettivi dei processi formativi.

Porre al centro l'uomo, il soggetto e la dimensione dell'apprendere come condizione naturale, impone una diversa impostazione del problema all'interno della quale non sia lo sviluppo economico ad orientare i processi formativi, ma siano piuttosto questi ultimi a direzionare lo sviluppo affinché questo sia sostenibile. L'attenzione all'apprendimento può assumere un nuovo significato che va oltre il valore strumentale del conoscere finalizzato alla creazione di prodotti materiali e assegna alla conoscenza un formidabile valore propulsivo non solo dal punto di vista culturale, ma anche sul piano dello sviluppo sociale, sostenibile ed inclusivo, e sicuramente anche sul piano dello sviluppo economico.

Gli economisti definiscono il sapere 'una risorsa eterogenea', presente e distribuita sempre di più in ogni tipologia di produzione: «il sapere è diventato l'ingrediente primario di tutto ciò che produciamo, facciamo, compriamo e vendiamo. Di conseguenza, gestire il sapere – trovare e coltivare il capitale intellettuale, immagazzinarlo, venderlo, distribuirlo – è diventato il compito economico più importante di individui, imprese e nazioni. [...] Il primato del *brainpower* è evidente [...] praticamente ogni cosa ha il suo contenuto di sapere»<sup>159</sup>. Da un punto di vista pedagogico, tuttavia non si può non considerare come il sapere, in quanto capitale intellettuale, oggi più che mai facilmente si diffonde, ma non per questo si 'distribuisce', se consideriamo la categoria della 'distribuzione' come un processo che si realizza attraverso le relazioni sociali e che consente ai prodotti cognitivi o ai guadagni formativi raggiunti di diventare un bagaglio apprenditivo condiviso, ma anche partecipato<sup>160</sup>. Il processo di apprendimento che si realizza all'interno di ambienti produttivi, che ha alla base un'intensa e ampia circolazione di informazioni, non necessariamente si presenta come realtà 'distribuita' tra i soggetti, distribuita nell'ambiente fisico e sociale, ambiente che si costituisce in quanto parte integrante e costitutiva dei processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza<sup>161</sup>.

Molti, i cui saperi non vengono ri-conosciuti o sono mis-conosciuti, se non addirittura espropriati, sono esclusi dal processo distributivo del sapere, e questo si accompagna anche all'esclusione dai processi elaborativi,

<sup>159</sup> Stewart, *Il capitale intellettuale*, pp. 43-48.

<sup>160</sup> M. Striano, *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999, p. 42.

<sup>161</sup> E. Knasel, J. Meed, A. Rossetti, *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002; E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, 2002.

che portano alla produzione, e dalla ricerca che tali processi sottende. Si pensi al fenomeno della delocalizzazione del lavoro che porta a fenomeni di assoluta alienazione della dimensione produttiva rispetto al processo progettuale del prodotto, carico di saperi: così lavoratori dei Paesi poveri guadagnano salari da fame per produrre *microchip*, ovvero uno degli oggetti per eccellenza il cui valore è nel contenuto intellettuale, nel sapere, che certo non appare distribuito.

Non si tratta dunque solo di una disparità tra valore della merce prodotta e retribuzione di chi la produce: è l'impossibilità di accedere a quei saperi che sono alla base, che rendono possibile la produzione, ma anche l'impossibilità, o comunque la difficoltà in questi contesti di trarre identità dal lavoro<sup>162</sup>. Una considerazione che richiama altri aspetti della relazione problematica che oggi intercorre tra lavoro e formazione.

È certo che l'affermarsi del modello industriale del lavoro ha ormai da tempo nella società occidentale intaccato e messo in difficoltà l'idea di una formazione umana integrale<sup>163</sup>: questo ha portato allo sviluppo di sistemi formativi sempre più esterni al lavoro, tanto che lavoro e formazione sono diventati due momenti distinti della vita sociale degli individui, sempre meno comunicanti e interagenti tra loro. Cambiando la fisionomia del lavoro come istituzione sociale, sono cambiate le rappresentazioni sociali del lavoro e della formazione: nuovi modelli organizzativi e nuove forme di divisione sociale e tecnico-organizzativa del lavoro, di opposizione fra lavoro manuale e intellettuale, lavoro esecutivo e lavoro autonomo, hanno contribuito a trasformare la cultura del lavoro, a disgiungere formazione e lavoro, o meglio a separare i tempi e le forme dell'apprendere dalla produzione. Tuttavia negli ultimi decenni si è andata sempre più consolidando l'idea di continuità dell'apprendimento, di permanenza di relazione tra la dimensione informale, non formale e formale; la formazione è stata rivalutata come essenziale anche a garanzia di maggiori livelli di occupabilità, di mobilità sociale e di crescita civile<sup>164</sup>. È attuale il dibattito sull'idea di

<sup>162</sup> «L'esplosione dei saperi determina nuove divisioni fra coloro che vi hanno accesso e gli esclusi. Questo tipo di esclusione all'accesso ai saperi ha varie origini. Da un lato a difficoltà di accesso alle strutture educative [...] dall'altro la difficoltà di accesso alle strutture produttive, strada obbligatoria per raggiungere i nuovi saperi. L'accesso ad un lavoro ricco di sapere ancora più importante dell'accesso alle strutture educative» (E. Gelpi, *Complessità umana. Ricerca e formazione*, McColl Publisher, Firenze, 1992, p. 53).

<sup>163</sup> Probabilmente ancora prima della fabbrica moderna, già a partire dal declino delle corporazioni medioevali.

<sup>164</sup> Basti pensare alle scelte strategico-politiche dell'Unione Europea e alle misure di finanziamento che passano attraverso il Fondo Sociale Europeo. È del resto importante considerare come nel concetto di società della conoscenza siano integrate esigenze che, normalmente fino ad oggi, sono state realizzate attraverso percorsi separati: le esigenze dello sviluppo economico e le esigenze dell'acquisizione di conoscenze e competenze per la vita. Quello che caratterizza questa nuova concezione è che i processi messi in moto per raggiungere l'obiettivo dello sviluppo in realtà devono determinare risultati

‘professionalità’ come condizione composita che si costituisce di saperi e di competenze, intese anche come capacità di rendere operativi, efficaci e aggiornabili i saperi sia appresi in contesti specificatamente formativi, sia in altri contesti, compreso il contesto lavorativo<sup>165</sup>.

Ma appare nuovamente sostanziale la differenza che intercorre tra Nord e Sud del Mondo. Pur con le innegabili problematicità, in una parte del pianeta sistema sociale e sistema produttivo hanno subito influenze reciproche, che hanno determinato nel tempo trasformazioni, nuovi bisogni, adattamenti. Nel sistema economico occidentale, il riconoscimento dell’ambiente di lavoro come ambito di apprendimento ricco di opportunità sia pianificate che casuali, si sta ormai affermando: anche se non in tutti i campi o a tutti i livelli lavorativi, la considerazione della dimensione lavorativa come luogo di gestione delle conoscenze richiama il dibattito attuale sulle comunità di apprendimento in azienda e nei contesti organizzativi, che rappresentano il presupposto di processi di *knowledge management*<sup>166</sup>.

utili all’organizzazione anche di una società più coesa, consapevole ed evoluta. In effetti, se ogni sviluppo economico trova nelle capacità innovative, la possibilità di affermazione e se le capacità innovative nascono da una continua ed ampia formazione che superi i tradizionali momenti temporali dell’istruzione (adolescenza e giovinezza), per considerare, invece, tutto l’arco della vita, attraverso la formazione, allora non si raggiunge solo l’obiettivo dello sviluppo, ma si trasferiscono anche strumenti di conoscenza che aumentano la consapevolezza del diritto individuale a vivere una cittadinanza attiva, informata, consapevole. Tuttavia il rapporto formazione/produzione, rimane molto complesso anche in considerazione di altri fattori, primo fra tutti la precarietà della condizione lavorativa: se infatti la formazione è componente indispensabile per la continuità della produzione, ma viene percepita solo come funzionale al prodotto e imposta dalle leggi di mercato, non potrà essere percepita come bisogno da quei lavoratori che per la condizione di precarietà non possono interpretare la propria formazione come investimento a medio e lungo termine, poiché la prospettiva professionale è schiacciata su un presente di corto respiro. I lavoratori che non possono identificarsi con il proprio lavoro, in situazione di precarietà, in uno stato di incertezza permanente, non possono vivere il desiderio di formarsi in vista di compiti produttivi, ma saranno portati ad avere solo l’esigenza di acquisire velocemente competenze, o più semplicemente abilità da spendere nell’immediato: il mercato del lavoro può condizionare contenuti, finalità e metodologie dell’educazione (E. Gelpi, *Lavoro futuro*).

<sup>165</sup> P. Causarano, *Itinerari di formazione sul/nel lavoro*, in «Studi sulla Formazione. La Storia sociale dell’educazione», Anno VII, n. 1, 2004, pp. 144-153.

<sup>166</sup> Qui siamo tuttavia sempre di fronte ad una concezione economica della gestione della formazione e vi è una ragione utilitaristica. Nei processi aziendali si fa riferimento ad una ingegneria della formazione che ha bisogno di ottimizzare la risorsa uomo con i suoi ‘crediti formativi’ per risparmiare sui costi di produzione e per realizzare migliori investimenti produttivi. L’approccio empirico alla formazione che si incontra nel mondo del lavoro, nel tentativo di allargare ad una prospettiva più ampia il *Vocational Training*, ha indubbiamente il merito di richiamare l’attenzione alla ‘formazione’ come categoria di riferimento più generale: essa ha *in nuce* l’idea del soggetto che via via ‘prende forma’ attraverso l’acquisizione di conoscenze, abilità, competenze sui banchi di scuola come sul luogo di lavoro, ma anche nei luoghi di vita. Bisogna d’altra parte sottolineare che a tale attenzione non corrisponde uno spessore teorico adeguato sul piano scientifico. Si è di fronte piuttosto ad strumentazioni metodologiche e tecnologiche del fare formazione che attengono più al

Diversa è sicuramente la situazione nell'altra metà del pianeta. Soprattutto se la relazione tra formazione e lavoro viene proiettata in una dimensione all'interno della quale occorre far emergere comunità, culture sicuramente subalterne da un punto di vista economico, ma che reclamano considerazione in quanto soggetto storico a tutti gli effetti che richiede valorizzazione politica e culturale. Molto spesso si tratta di comunità e contesti all'interno dei quali socializzazione culturale, articolazione del sapere pratico e teorico, lavoro e apprendimento intellettuale sono ancora fortemente e continuamente interagenti. L'imposizione di modelli produttivi non corrispondenti alla rappresentazione sociale locale del lavoro, crea così spaccature e conflitto<sup>167</sup>. A diverse condizioni e forme di produzione, di distribuzione e di consumo dei beni materiali, che costituiscono la condizione materiale d'esistenza e riproduzione delle società, corrispondono strutture sociali determinate, modelli culturali<sup>168</sup>. Corrispondono patrimoni di saperi, legati ad un 'saper fare' che è anche un 'saper essere', che vengono smembrati e resi inadeguati dalla dominazione del modello economico neoliberista e dalla penetrazione generale dell'economia mercantile. Dal punto di vista dell'educazione, è certo che non si tratta di entrare strettamente nel merito delle conseguenze politiche e sociali di queste trasformazioni, quanto di riflettere

piano dell'organizzazione del lavoro, pur considerandone i risvolti psicologici e sociologici, che non alla preoccupazione per i fondamenti epistemologici e scientifici della formazione riferita al soggetto umano in quanto tale (Orefice, *Pedagogia*, cit.). Inoltre non sempre può venir considerato come, affinché si realizzi realmente un apprendimento in termini di *empowerment* del soggetto, occorre il consolidamento o l'acquisizione di competenze riflessive: in particolare se il contesto lavorativo è anche un contesto deputato alla formazione come la scuola, dove si richiede l'acquisizione di competenze di autoapprendimento attraverso un approccio di ricerca al lavoro stesso (M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001).

<sup>167</sup> La moderna società di mercato si è andata definendo attraverso una separazione radicale, una 'scorporazione' degli aspetti economici dal più ampio tessuto sociale e questo ha determinato che l'economia si è configurata come ambito relativamente autonomo rispetto alla società, alla politica. Nelle società tradizionali gli aspetti economici erano, e sono, innestati o incorporati nel sociale, e dunque una distinzione tra l'economico e il politico non era nemmeno comprensibile, così come non era e non è possibile una separazione tra formazione complessiva dell'individuo e lavoro. Sul rapporto tra economia e rapporti sociali nelle società tradizionali si rimanda a M. Godelier, *Economia*, in R. Cresswell (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo. Definizioni, analisi, modelli: sei ipotesi*, Vol. I, Il Mulino, Bologna, 1981, pp. 113-188.

<sup>168</sup> Non è questa la sede per entrare nel merito di una riflessione sulle trasformazioni dei modi di produzione e le conseguenze a livello socio-culturale delle società tradizionali, ciò che preme è solo porre sullo sfondo di una riflessione educativa sui rapporti tra saperi e sviluppo, la necessità di tenere in considerazione le ripercussioni che cambiamenti economici hanno sui processi di apprendimento, sulla costruzione di conoscenza, nel momento in cui scardinano schemi mentali e logiche ordinarie dei saperi, creando una profonda separazione tra educazione informale e formazione lavorativa, tra inculturazione e acculturazione finalizzata da altri e non gestita.

sul significato che queste trasformazioni hanno sulla dimensione formativa, sul significato in termini di sviluppo<sup>169</sup>.

Le attività di progettazione e di ricerca ricche di sapere, inoltre, sono ancora appannaggio di una sola parte del pianeta e di fatto possono godere di una posizione di egemonia che finisce per privare intere popolazioni di quelle tradizioni scientifiche e tecnologiche che avevano permesso la loro sopravvivenza e il loro sviluppo nel passato. Lo sviluppo di una ricerca di matrice esclusivamente occidentale finisce per portare all'appropriazione anche di ambiti di ricerca e risultati che sono di altre culture, senza ridistribuire ne' la ricchezza, ne' la conoscenza che ne deriva se non in maniera asimmetrica, ingenerando nuovi depauperamenti di ordine non solo culturale: prima si espropriano le culture dei loro saperi e poi gli stessi saperi sistematizzati secondo i criteri scientifici occidentali vengono riportati creando meccanismi di subalternità<sup>170</sup>.

<sup>169</sup> Si condivide la posizione per cui «l'adozione di particolari tecnologie, di particolari valori economici non è sincronizzata con il piano dei valori culturali, simbolici e spirituali. L'apparente omogeneità dei codici di scambio si può accompagnare a pratiche chiuse, localistiche e intolleranti. Si starebbe dunque generando una sorta di schizofrenia: il turbine tecnologico, economico e finanziario in cui siamo coinvolti non produrrebbe un mercato globale delle idee, bensì una regolamentazione puramente esteriore di sistemi relativamente chiusi che al meglio verrebbero coordinati, ma niente affatto ibridati» (Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 70).

<sup>170</sup> Un esempio emblematico è rintracciabile nel rapporto tra applicazione delle biotecnologie e agricoltura. Le agricolture tradizionali, come quelle intensive, si sono basate, fin dal neolitico sulla selezione dei ceppi selvatici che meglio si adattano alle caratteristiche degli ambienti di coltivazione. La scomparsa di tali varietà presenti allo stato libero, a seguito dei processi di antropizzazione che hanno determinato e stanno determinando un'enorme perdita come biodiversità, diminuisce drasticamente la possibilità per gli agricoltori di far fronte ad eventuali eventi disastrosi (malattie, attacchi di insetti, modificazioni del clima) che colpiscano le produzioni. Alle difficoltà di produzione agricola dei Paesi poveri ha cercato di far fronte la cosiddetta 'Rivoluzione Verde', realizzata tra il 1960 e il 2000 con il supporto dei grandi organismi internazionali quali la FAO: questo programma ha portato a sostituire le sementi ottenute naturalmente con quelle prodotte attraverso le biotecnologie. Durante gli ultimi quarant'anni sono stati ottenute e coltivate in massa varietà vegetali altamente produttive, e le specie addomesticate hanno raggiunto un livello di specializzazione e di omogeneità ancor più spinto. Tale 'rivoluzione', pur avendo portato dei miglioramenti nelle produzioni dei paesi poveri del Mondo, ha però contribuito ulteriormente alla scomparsa, ancora in termini di biodiversità, di piante che forniscono cibo a milioni di persone, e ha spinto sul mercato varietà vegetali che necessitano, per prosperare, di pesticidi, fertilizzanti e acqua in quantità tali da provocare disastrosi effetti sulle risorse naturali dei paesi che sono stati costretti ad utilizzarle per rimanere competitivi sul mercato mondiale. Tuttavia, secondo il rapporto 2004 della FAO sulla situazione mondiale dell'alimentazione e dell'agricoltura, la 'Rivoluzione genetica' attualmente in atto, presenta rischi ben maggiori: vede infatti la ricerca nella biotecnologia agricola condotta per lo più da società private dei paesi industrializzati, tanto che attualmente le dieci multinazionali più grandi che si occupano di bioscienza nel mondo investono annualmente per la ricerca e lo sviluppo di biotecnologia agricola circa 3 miliardi di dollari complessivamente. Le banche del germoplasma, che contengono i campioni di tutte le varietà delle specie vegetali di maggiore interesse economico, diventano sempre più patrimonio esclusivo delle multinazionali occidentali,

Queste ultime riflessioni sollevano non solo il problema del riconoscimento degli innumerevoli saperi locali che si affacciano sulla scena globale privati della propria storia e del proprio significato originario, legato al contesto, ma soprattutto determinato da chi li ha prodotti<sup>171</sup>, ma consente anche di sottolineare la determinante importanza che sempre di più rivestono competenze di gestione e valorizzazione delle proprie conoscenze, la necessità di azioni volte a favorire e sostenere forme di ri-appropriazio-

che gestiscono in questo modo il mercato mondiale delle derrate alimentari, imponendo le proprie decisioni anche a quei paesi del Terzo Mondo che hanno offerto gratuitamente il proprio fondamentale contributo a tale colossale business sotto forma di risorse genetiche, ma anche e soprattutto di saperi. Salvo vederselo poi di fatto sottrarre. Qualcosa di analogo sta accadendo anche nel campo dei medicinali. Anche la produzione e la commercializzazione di nuove biotecnologie e di colture geneticamente modificate è quasi interamente nelle mani del settore privato. Il predominio del settore privato nella biotecnologia agricola fa temere che i coltivatori dei paesi in via di sviluppo, e quelli poveri in particolare, possano restare esclusi dai possibili vantaggi – perché le innovazioni appropriate non sono disponibili o sono troppo costose. Non solo dunque si assiste ad una espropriazione di saperi, alla loro svalutazione rendendoli inadeguati a gestire trasformazioni dei contesti di applicazione, subite e non volute, ma anche l'accesso ai 'nuovi' saperi è impossibile: uno dei principali fattori all'origine dell'incremento degli investimenti privati nella ricerca biotecnologica agricola è il sorgere negli ultimi 25 anni di rigide misure internazionali a protezione dei diritti di proprietà intellettuale. Per le società questo costituisce un incentivo ad investire nella ricerca e nello sviluppo *biotech*. Ma se la tutela della proprietà intellettuale ha stimolato enormemente la ricerca privata dei paesi sviluppati, essa finisce per limitare l'accesso dei ricercatori dei paesi in via di sviluppo agli strumenti di ricerca: molte nuove tecnologie della Rivoluzione Genetica sono protette da brevetti o licenze esclusive, il che significa che i paesi in via di sviluppo affrontano costi sempre più alti per accedervi ed utilizzarle. Inoltre su più di 11.000 esperimenti condotti a partire dal 1987 su 81 colture transgeniche diverse, solo il 15 per cento è avvenuto nei paesi in via di sviluppo o in transizione. Infatti, la ricerca biotecnologica privata condotta nei paesi in via di sviluppo svolge per lo più esperimenti sulle varietà di piante transgeniche che hanno mercato in occidente. Finora scarsi sono stati gli investimenti in biotecnologia per le "colture orfane", decisive per l'alimentazione e le condizioni di vita dei più poveri del mondo quali esempio il fagiolo dell'occhio, il miglio, il sorgo. Infine la biotecnologia non può certamente colmare il divario nelle infrastrutture, nelle norme, nei mercati, nei sistemi seminativi e nei servizi di divulgazione che ostacolano il trasferimento delle tecnologie agricole ai coltivatori poveri delle regioni più remote. Né essa può far superare i problemi istituzionali, i fallimenti dei mercati ed i difetti dei poteri pubblici che in molti paesi ostacolano gli sforzi per promuovere lo sviluppo agricolo e rurale. (*The state of food and agriculture 2003-2004, Agricultural biotechnology, Meeting the needs of the poor?*, FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, 2004). Sulla crisi della biodiversità come crisi dell'era planetaria si rimanda anche a Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., pp. 95-96.

<sup>171</sup> Non si entra in questa sede ulteriormente nel merito dei problemi determinati dai brevetti e dalla già accennata proprietà intellettuale. È tuttavia ampio il dibattito su tra scienza e democrazia cognitiva, tra una tecnoscienza incapace di riflettere sulle conseguenze ecologiche a lungo termine delle sue scoperte e un pensiero scientifico più attento e consapevole, ma spesso impotente rispetto al dinamismo della tecnoscienza, peraltro sovente guidata dal *business*, per cui la conoscenza stessa finisce per essere inevitabilmente subordinata ad interessi economici e politici contingenti. (M. Ceruti, *Complessità della comunicazione scientifica*, in «Studi sulla formazione. La questione della tecnica in pedagogia», anno V, n. 2, 2002, pp. 22-26).

ne critica della propria storia e delle proprie risorse conoscitive da parte di quanti nel mondo ne sono stati, di fatto, 'espropriati', in termini di invalidazione e negazione.

Nello scenario di una società nella quale i saperi e la competenza si presentano come forze potentissime di inclusione o esclusione, di sviluppo o di gestione globalizzante delle risorse umane, appare dunque determinante la necessità di affermare il ruolo dell'educazione come processo di *empowerment*, funzionale a rendere i soggetti capaci di attribuire valore alle proprie conoscenze e di gestire la propria formazione, anche in termini, come già accennato, di capacità di trasformazione delle condizioni stesse di formazione e quindi, di fatto di trasformazione sociale. L'assunzione del *lifelong learning* come paradigma dell'educazione e della formazione non solo in età adulta, consente di pensare alla necessità di un'azione educativa orientata non sul valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi con ritmi sempre più accelerati, ma sugli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse. Si tratta della dimensione strategica delle competenze, identificabili come meta-competenze necessarie per potere essere individui capaci di apprendimento permanente e per poter sviluppare una progettualità formativa in grado di rendere i soggetti capaci di gestire e sviluppare le proprie risorse di sapere e di abilità, di diventare cioè soggetti capaci di avere un comportamento 'strategico'<sup>172</sup>.

Si comprende che la subordinazione dell'educazione a criteri di decisione di derivazione economica può costituire un rischio per l'educazione, poiché la riduce a strumento di riproduzione, riproduzione anche delle disuguaglianze, ne impedisce la valenza trasformativa, la carica emancipativa. Se tutto questo è vero per ogni società, a maggior ragione deve esserlo in tutti quei contesti caratterizzati da sfruttamento, ingiustizia e oppressione, contesti in cui sovente l'istruzione non è neanche concepita come diritto consolidato e comunque si riduce spesso alle sole azioni di alfabetizzazione<sup>173</sup>.

<sup>172</sup> A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002. Acquisire capacità di comportamento 'strategico' significa anche e soprattutto per i soggetti adulti possedere competenze per prendere o riprendere la cura di sé per superare situazioni di disagio esistenziale legate al ridursi della stabilità professionale, all'indebolirsi dei modelli di riferimento riguardanti l'appartenenza di genere, la cura dei figli e degli anziani, alla messa in discussione dei valori e degli strumenti che sembravano poter offrire una guida nei processi di socializzazione e di costruzione della propria identità. Non lasciarsi sopraffare da questa condizione di disagio, significa averne consapevolezza, ma significa anche essere aiutati ad individuare i possibili percorsi di superamento e dunque formarsi per gestire il cambiamento (S. Kanizsa, S. Tramma, *Disagio e relazione d'aiuto*, in «Adulità», n. 4, Guerini, Milano, 2001, pp. 13-16; V. Sarracino, *L'educazione degli adulti oggi. Riflessioni teorico-epistemologiche su un sapere emergente e complesso*, in Orefice, Cunti, *Multieda.*, cit., pp. 113-124). Sul tema delle competenze e delle conoscenze competenti si torna nel Capitolo 4.

<sup>173</sup> Tuttavia non mancano esempi di pratiche educative realizzate in alcuni contesti del Sud del Mondo da parte di organismi internazionali e ONG, che puntano proprio a soste-

Nella logica di rafforzamento del ruolo dell'educazione per lo sviluppo, non ci dovrebbero essere, da un lato, coloro che sanno e che hanno già e avranno sempre, i mezzi per costruirsi dei sistemi di formazione permanente e, dall'altro, quelli che, persuasi di non poter fare niente, di non sapere niente, di non poter diventare capaci, parteciperanno sempre meno alla propria creazione e alla vita della società: questa condizione fa sì che alle domande su quali saranno i saperi e i saper fare necessari nel futuro, quali mestieri esisteranno e quanto sarà necessario cambiarli, la risposta sarà sempre data da 'altri', che decideranno priorità, definiranno criteri e azioni educative. Basti pensare a quanto già avviene in termini di orientamenti assunti e di politiche d'intervento strategicamente scelte da organizzazioni che a diverso titolo, hanno un peso rilevante nei processi di *governance* mondiale, come la World Trade Organization (WTO)<sup>174</sup>, la Banca Mondiale<sup>175</sup>, il Fondo Monetario. Si tratta di organismi che direzionano il pro-

nera, accanto all'alfabetizzazione, comunque indispensabile, anche processi di *empowerment* funzionali a favorire e sostenere lo sviluppo economico di un territorio e il rafforzamento delle istituzioni locali in un'ottica di decentramento. La necessità di andare oltre il bisogno di alfabetizzazione richiede la messa a punto di interventi e misure specifiche, ma anche una declinazione diversa del diritto all'istruzione così come sancito nella Dichiarazione Internazionale dei Diritti: sul passaggio da un diritto all'istruzione a un diritto all'apprendimento come nodo problematico dal punto di vista educativo si torna nel secondo capitolo.

<sup>174</sup> L'Organizzazione, che raggruppa appena 150 paesi membri, ha il compito di promuovere e sorvegliare il commercio mondiale. Molti considerano questa istituzione l'incarnazione delle conseguenze negative della globalizzazione. Le manifestazioni antiglobalizzazione in occasione dei vertici del WTO sono ormai all'ordine del giorno: ultime quelle che hanno accompagnato il vertice di Hong Kong (dicembre 2005). Negli ultimi anni anche numerosi deputati al Parlamento europeo hanno preso posizione per ottenere una maggiore trasparenza e influenza nell'ambito dei negoziati WTO. In qualità di rappresentanti eletti dai cittadini, europeo essi ritengono infatti che, poiché le decisioni dell'Organizzazione mondiale del commercio hanno ripercussioni dirette sulla vita di tutti i cittadini, i rappresentanti del popolo abbiano il compito di partecipare alle consultazioni. Si rimanda in proposito anche al sito web <<http://www.europarl.it/>>.

<sup>175</sup> La Banca Mondiale è una delle creature della Conferenza Economica e Monetaria tenutasi nel 1944 a Bretton Woods, in New Hampshire (USA), che vide inoltre la nascita del Fondo Monetario Internazionale (IMF). Secondo lo statuto, gli scopi della Banca Internazionale per la Ricostruzione e lo Sviluppo (*International Bank for Reconstruction and Development* - IBRD - il nucleo iniziale di quello che ora è il gruppo della Banca Mondiale) erano i seguenti: «assistere la ricostruzione e lo sviluppo dei territori dei paesi membri, facilitando investimenti di capitali per finalità produttive e promuovere la crescita equilibrata del commercio internazionale. Incoraggiando gli investimenti internazionali, per contribuire all'aumento della produttività, al miglioramento delle condizioni di vita e lavorative». Scarsa trasparenza, e insufficiente consultazione della società civile, mancato rispetto delle sue norme socio-ambientali, ed applicazione di un modello di sviluppo esclusivamente basato sul mercato, sono ormai da tempo le principali critiche alla Banca. Continua a crescere nel Sud del mondo il risentimento nei confronti di questa istituzione, che insieme al Fondo Monetario Internazionale, continua ad imporre condizioni ai governi del Sud per la concessione dei propri prestiti che richiedono aggiustamenti strutturali, quali liberalizzazioni dei mercati dei capitali e commerciali, privatizzazioni e spesso taglio indiscriminato delle spese sociali a danno delle classi più deboli, che invece dovrebbero essere maggiormente

cesso di internazionalizzazione dei servizi, tra cui è incluso quello relativo al nodo educazione-istruzione, che finisce per essere parte di accordi che hanno sovente alla base esclusivamente criteri di ordine economico, di ordine commerciale, e pertanto la conoscenza rischia sempre di più di essere considerata alla stregua delle altre merci<sup>176</sup>.

## 2.2 L'interconnettività dei saperi

Oltre al determinante valore della conoscenza in termini di capitale intellettuale, un'altra dimensione a cui rimanda l'idea di *Information and Knowledge Society*, è la circolazione su scala planetaria di una pluralità sconfinata e crescente di saperi individuali, sociali e culturali di ogni tipo, che viaggiano attraverso le molteplici forme di scambio, condizionando sempre più la vita di ciascun abitante della Terra. La crescente 'interconnettività' fra gli abitanti di tutto il pianeta fa di fatto percepire di essere parte di una stessa comunità globale, ma nel contempo richiede una presa di coscienza di cosa questo comporti, richiede di essere smontata, analizzata, problematizzata, considerata nelle sue diverse dimensioni e conseguenze.

Sicuramente l'invenzione dell'informatica e della telematica segna il punto di arrivo di un processo totale di democratizzazione della conoscenza, sicuramente già avviatosi con l'invenzione della stampa, e può diventare il punto di partenza per un ulteriore valorizzazione e distribuzione del patrimonio conoscitivo a livello planetario<sup>177</sup>. Ma, come si è avuto modo di indicare, il percorso non è esente da rischi.

aiutate. La Banca continua inoltre a promuovere progetti infrastrutturali, che comportano lo spostamento di migliaia di persone e pesanti impatti ambientali e sociali, a beneficio principalmente di grandi multinazionali.

<sup>176</sup> Tuttavia molti altri organismi, anche in seno alle Nazioni Unite pongono il problema del rapporto tra educazione, lavoro e sviluppo della democrazia, promuovendo azioni e proponendo obiettivi da condividere a livello internazionale. È il caso dall'International Labour Office (ILO). Ad esempio nel Rapporto della Commissione Mondiale sulla Dimensione Sociale della Globalizzazione, curato proprio dall'ILO, dal titolo stesso del Rapporto *'A Fair Globalization: Creating Opportunities for All'* indica la necessità di perseguire una globalizzazione equa come obiettivo cruciale per affrontare le incertezze e l'insicurezza del tempo presente. Un obiettivo, che può e dovrebbe coinvolgere attori diversi per superare un approccio compartimentalizzato alla soluzione di problemi globali, per arrivare ad un processo decisionale efficace adottando un modo di pensare 'integrato', capace di cogliere le interrelazioni strategiche fra le molte dimensioni che la sfida della globalizzazione apre. Nel Rapporto viene sottolineato come nel passato recente si siano molto facilitate le transazioni internazionali, ma poco sia stato fatto per rafforzare le comunità e i mercati locali, dove le persone vivono e desiderano vivere. Tra le altre indicazioni proprio l'esigenza di ripensare la *governance* globale, soprattutto migliorando la coerenza e il coordinamento fra le azioni delle diverse istituzioni locali, nazionali, internazionali per arrivare a 'globalizzare la solidarietà' (*A Fair Globalization, Creating Opportunities for All*, Rapporto della Commissione Mondiale sulla Dimensione Sociale della Globalizzazione, Ginevra, ILO, 2005).

<sup>177</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit.

Le autostrade telematiche, il multimedia, le realtà virtuali, la diffusione dell'informatica configurano uno straordinario mutamento di paradigma e l'apertura di un nuovo spazio antropologico, che sembra poter coincidere con la messa in comune dell'immaginazione e delle conoscenze presenti nella società a livello planetario. Le tecnologie della comunicazione modificano, ampliando notevolmente, lo spazio dell'esperienza che viene a definirsi nel mondo intero: in tal modo globalizzano il potenziale contesto cognitivo della persona e allo stesso tempo danno concretezza anche ad una cornice<sup>178</sup> espansa a livello di percezione sociale.

Questo nuovo concetto di spazio, condiviso o condivisibile che trova una sua concretizzazione virtuale nella rete di Internet, è al centro di un ampio e articolato dibattito marcatamente interdisciplinare, data la sua poliedricità e complessità. Rappresenta il fondamento su cui si sono sviluppate diverse teorie che interessano, direttamente o indirettamente, i processi di costruzione di conoscenza. Tra queste appaiono rilevanti le teorie sull'intelligenza collettiva e sull'intelligenza connettiva<sup>179</sup>. Il termine 'collettivo' rimanda all'idea di contenitore, che raccoglie, ma anche di 'istanza' che riguarda o interessa una pluralità di persone: un'idea guida che può consentire di interpretare il network come il mezzo e il luogo potenziale per una partecipazione a più livelli dei singoli alla costruzione, lettura, interpretazione e modifica del sapere accumulato. È sulla base di questo presupposto infatti che Pierre Lévy ha teorizzato l'intelligenza collettiva come un'intelligenza distribuita ovunque<sup>180</sup>, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle

<sup>178</sup> Il termine 'cornice' è qui inteso in termini di *brainframe*, concetto su cui si torna nelle pagine seguenti.

<sup>179</sup> P. Lévy, *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996; D. De Kerckhove, *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Kogan Page, London, 1998.

<sup>180</sup> Sul concetto di 'distribuzione' ci si è soffermati nel precedente paragrafo mettendo in evidenza come la diffusione della conoscenza e dei saperi, non crei automaticamente le condizioni di una distribuzione in termini di sapere disponibile e fruibile. Anche in questo caso la nozione di 'intelligenza distribuita' sviluppata nell'ambito del pensiero costruttivista, viene approfondita in una prospettiva post-cognitivista da un approccio di orientamento culturalista: il pensiero e i processi di apprendimento appaiono sempre situati in un preciso contesto storico e sociale e distribuiti nelle risorse umane e culturali disponibili in quel contesto. L'intelligenza è «qualcosa che non si trova semplicemente nella testa, ma è distribuito nel mondo della persona, che comprende l'attrezzatura costituita dagli strumenti di calcolo, dall'euristica e dagli amici cui la persona può ricorrere. L'intelligenza, in breve, riflette una microcultura di tipo pratico: i manuali adoperati da una persona, gli appunti che prende abitualmente, i programmi per il computer e le base dati cui fa affidamento e, cosa forse più importante di tutti, la rete degli amici, colleghi o insegnanti a cui si appoggia per ricevere conferme, aiuto, consiglio o anche solo compagnia» (Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., pp. 146-147). Nel caso delle tecnologie informatiche, del web, la distribuzione assume proporzioni decisamente ampie, si potrebbe dire infinite, nel senso della potenziale disponibilità di contesti.

competenze. Una sorta nuova intelligenza ‘diffusa’ che ha nella rete il suo luogo di elezione<sup>181</sup>.

In direzione delle applicazioni concrete di questa idea, muove la riflessione di De Kerckhove che si sviluppa in una direzione più ‘operativa’, di ordine metodologico, e preferisce parlare di intelligenza connettiva. Come suggerisce il termine stesso, viene sottolineata la connessione, il collegamento, la messa in relazione funzionale delle intelligenze, evidenziato il ‘rapporto’ che esse intrattengono o dovrebbero intrattenere, le une con le altre, sottraendole, nell’analisi, alla dimensione dell’accumulazione, diacronica o sincronica, per considerare la loro relazione a partire dall’esperienza e dalla sperimentazione concreta. «Se l’intelligenza collettiva è il quadro di riferimento del pensiero umano, del pensare dell’umanità, l’intelligenza connettiva ne è la parte in movimento, il lato che si attiva per la risoluzione pratica, sperimentale, di un problema specifico. Essa si affida alla moltiplicazione delle intelligenze (favorita dalla connessione) piuttosto che alla loro somma (situata nel collettivo)»<sup>182</sup>. Viene evidenziato il carattere aperto del concetto di intelligenza connettiva rispetto all’immagine di ‘contenitore chiuso’ a cui rimanderebbe da sola l’idea di intelligenza collettiva, secondo la metafora di biblioteca mondiale alla quale ciascuno può portare il proprio contributo. La prospettiva dell’intelligenza connettiva parte dall’impossibilità di prescindere dai saperi accumulati e stratificati, e si indirizza, pur rimanendo nel campo di ricerca dell’intelligenza collettiva, verso un settore di indagine e di sperimentazione per così dire ‘applicativo’, ipotizzando come una pratica fondata dell’intelligenza connettiva possa rivelarsi proficua nel favorire la creatività attraverso l’utilizzo concreto e collettivo delle conoscenze preesistenti. Intelligenza connettiva, che diventa quindi condizione cognitiva, ‘connessione aperta’ da persona a persona, che può portare allo sviluppo di un nuovo tessuto culturale e un’accelerazione della creazione e della produzione di idee, a partire dal condividere il pensiero, i concetti, i progetti espressi dagli altri<sup>183</sup>.

<sup>181</sup> L’idea e la constatazione o forse la semplice intuizione, dell’esistenza di una “‘intelligenza’ o ‘conoscenza’ che fosse in qualche modo posta al di sopra dei singoli individui e delle singole menti aveva già trovato una prima importante formulazione nel concetto marxiano di *general intellect*. (K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell’economia politica 1857-1858*, volume II, La Nuova Italia, Firenze, ed. it. 1997, pp. 387-403). A differenza del *general intellect*, che si accresce e si stratifica secondo un procedere storico, diacronico, una sorta di sapere astratto, una conoscenza impersonale che si sedimenta nel corso del tempo e che si sostanzia nella scienza e nelle discipline, l’intelligenza collettiva è un prodotto che deriva da interventi sincroni, un prodotto manipolabile costantemente, su cui si può intervenire nel presente, in tempo reale.

<sup>182</sup> S. Parisi, *Intelligenza Connettiva*, in A. Abruzzese, *Lessico della comunicazione*, Meltemi, Roma, 2003.

<sup>183</sup> Il web rappresenta propulsore notevole per le possibilità che offre di individuare e mettere in relazione domanda e offerta di sapere per alcuni tipologie di modelli educativi basati sull’autoapprendimento e *sul cooperative learning*. In questo senso sono interessanti

Connessione quindi come modalità di cognizione: è sicuramente un paradigma consolidato<sup>184</sup>, ma che le nuove tecnologie hanno proiettato in una

due situazioni che presentano caratteristiche analoghe. La prima è una interessante esperienza che si iscrive nella storia dell'educazione popolare, secondo l'impostazione data da Freinet. Freire (P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano, 1973; P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, A. Mondadori, Milano, 1971), ma anche don Milani: si tratta delle 'RERS' Reti di Scambio Reciproco di Saperi. Nate in Francia negli Anni Settanta, sono ormai diffuse in molti Paesi del Mondo. Si tratta di gruppi di cittadini, liberamente costituiti con il fine di permettere alle persone di trasmettere i loro saperi e di acquisire saperi nello scambio reciproco e rappresentano una testimonianza significativa di come sia possibile costruire delle reti sociali eterogenee, efficaci per alimentare così il *capitale sociale*. (C. Héber-Suffrin, M. Héber-Suffrin, *Le cercle des savoirs reconnus*, Épi-Desclée de Brouwer, Paris, 1993; C. Héber-Suffrin, *Echangeons nos savoirs!*, La decouverte et Syros, Parigi, 2001. Si vedano anche i siti Internet: <[www.mirers.org/](http://www.mirers.org/)>; <[www.aprirs.org/](http://www.aprirs.org/)>). Il secondo esempio è rappresentato dai Circoli di Studio. Il Circolo *on-line* rappresenta uno sviluppo del modello del Circolo di Studio, stimolato dalle possibilità del Web, nel tentativo di raggiungere e coinvolgere un numero sempre più ampio di utenti, dislocati anche in aree marginali del pianeta. Coloro si avvicinano ai Circoli *on-line*, sanno bene che possono ritrovarsi a discutere con altri membri provenienti da diverse parti del mondo e l'intento che sottende la volontarietà dell'esperienza è proprio quello di 'incontrare' l'altro lontano. I Circoli internazionali *on-line* funzionano più o meno con le stesse modalità dei circoli in presenza, ciascuno ha un facilitatore ed il gruppo lavora secondo un programma, un metodo ed una tabella di marcia. Attraverso i vari *meetings* lo spazio sul *web* dedicato ai materiali, si riempie di *reports* degli incontri precedenti di tutti gli altri Circoli, e degli strumenti o dispense da approfondire individualmente in vista dell'incontro successivo. Così facendo il Circolo sviluppa la propria tematica, lasciando a lavoro concluso, la possibilità a nuovi Circoli di proseguire il lavoro e la strada del dibattito. Sono stati realizzati anche Circoli di Studio tramite progetti di cooperazione internazionale. Significativa è l'esperienza di un Circolo internazionale sulle tematiche della globalizzazione dal titolo *Responding to globalisation: the role of workers' education*. Gli obiettivi del Circolo di Studio erano quelli di rispondere al fenomeno della globalizzazione attraverso l'analisi del ruolo sempre più dominante assunto dalle corporazioni transnazionali e dalle multinazionali al fine di trovare delle strategie cooperative di negoziazione e ri-negoziazione che dessero nuovo impulso alle economie locali nella prospettiva di redistribuire equamente la ricchezza e valorizzare l'esperienza della produzione locale e nazionale. Il Circolo si inseriva in un progetto più ampio comprendente una serie di azioni di educazione destinate alla classe lavoratrice allo scopo di fornire strumenti per la creazione di gruppi di intervento preparati ad affrontare il cambiamento ed il rilancio delle economie locali. Obiettivo del progetto era anche quello di sviluppare reti di discussione e comunità virtuali e diffondere l'uso degli strumenti informatici; nella prospettiva che le *ICT* (*Information Communication Technology*) possano rappresentare il futuro per la veicolazione delle conoscenze, dei saperi, ma anche delle esperienze locali per promuovere e stimolare interventi critici nei confronti degli effetti della globalizzazione dell'economia e dell'avvento del mercato globale (S. Guetta, G. Del Gobbo, *I Saperi dei Circoli Di Studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del Lifelong Learning*, Del Cerro, Tirrenia, 2005; <[www.cleanclothes.org/](http://www.cleanclothes.org/)>; <[www.studyircles.org/](http://www.studyircles.org/)>, <[www.vsy.fi/](http://www.vsy.fi/)>).

<sup>184</sup> Il connessionismo, come movimento nelle scienze cognitive che si ispira alla struttura del cervello in quanto costituito da reti neurali per spiegare il funzionamento della mente, porta avanti una considerazione del sistema cognitivo «come processualità elaborativa distribuita e flessibile» (Santojanni, *Le scienze della mente*, in Santojanni, Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., p. 43). Il termine connessione in de Kerckhove appare declinato con un'apertura alle prospettive di ricerca che muovono dal quadro paradigmatico del post-cognitivismo e considerano fondamentale il significato intersoggettivo

dimensione nuova e da esplorare, che ha implicazioni sulla costruzione sociale della conoscenza e sui processi di costruzione individuale. L'importanza del concetto di connessione deriva dalla considerazione che l'intelligenza umana funzioni come un'intelligenza distribuita, nella quale gran parte del comportamento intelligente ha luogo attraverso un processo di cooperazione con gli altri e deriva dall'interazione fra processi mentali da una parte, e oggetti e vincoli del mondo fisico dall'altra<sup>185</sup>. Se l'intelligenza umana fosse completamente 'incarnata' e non facesse invece riferimento all'esterno, indicizzando dei potenziali riferimenti utili alla propria elaborazione cognitiva, che non devono quindi essere memorizzati e introiettati nella mente, ma restano al di fuori, sarebbero necessarie un'attività di pianificazione e recupero di dati immane. L'intima natura dell'intelligenza crea dunque di per sé un *brainframe* connettivo nei confronti dell'esterno. Questo aspetto connettivo in Rete si traduce nel collegamento non più con artefatti cognitivi esterni, vincolati nel mondo reale – riferimenti dunque concreti –, ma con altre intelligenze, altri saperi. La tecnologia favorisce un collegamento con altre realtà complesse: l'indicizzazione si complica e consente di espandere potenzialmente le proprie potenzialità percettivo-cognitive all'infinito. Si assiste dunque ad un fenomeno di possibile espansione cognitiva senza precedenti, dagli orizzonti in costante evoluzione. Il vantaggio indubbio può diventare la possibilità di simulare la libera associazione dei pensieri e di tenere traccia in modo permanente di questi 'link' associativi, a differenza di quanto avviene nella mente umana, nella quale i percorsi meno praticati vengono sollecitamente rimossi a causa delle risorse di memoria limitate. Il connubio fra il personal computer e la tecnologia di rete alla base di Internet arriva a definire una sorta di ambiente intermedio fra i sistemi cognitivi interni al singolo essere umano e i sistemi di elaborazione esterni, siano essi artificiali o di altri esseri umani: una sorta di seconda mente, ausiliaria. La rete viene così interpretata come una sorta di ambiente 'neuronal' in cui la produzione di conoscenza e di cultura è socializzata, e amplifica oltremisura l'importanza dell'aspetto qualitativo delle connessioni fra elementi di pensiero distribuiti localmente e globalmente su spazi e piani temporali ben distinti<sup>186</sup>.

e il valore comunitario e contestuale dell'apprendimento. Comprendere la dinamica delle connessioni che si attivano nel processo di costruzione del sistema della conoscenza e che presidono la modellizzazione dei saperi in ciascun uomo, richiede la considerazione di matrici neurobiologiche e della dimensione relazionale dell'apprendimento, a livello di interazione con l'ambiente e intersoggettiva (Orefice, *I domini conoscitivi*, cit.).

<sup>185</sup> Nella prospettiva del 'costruttivismo sociale', l'apprendimento è un processo che non si realizza solo su base individuale, ma emerge anche da procedure di dialogo, scambio e negoziazione sociale, pertanto possono rappresentare un importante oggetto di analisi le relazioni cognitive che l'individuo intrattiene con gli altri soggetti: è certo che lo spazio virtuale del network richiede considerazioni specifiche. Si veda in proposito M. Striano, *I tempi e i luoghi*, cit., pp. 26-28.

<sup>186</sup> D.A. Norman, *Le cose che ci fanno intelligenti: il posto della tecnologia nel mondo dell'uomo*,

Sono tuttavia molteplici i livelli di riflessione che possono scaturire da una considerazione che privilegi la dimensione dell'interconnettività attuale tra saperi, riconducendola alla lettura in chiave cognitiva di ambienti virtuali.

In prima istanza, appare come la diffusione della rete e delle tecnologie legate a queste teorie siano ancora troppo limitate a specifiche aree del mondo per cedere a tentazioni universalistiche, e il processo di democratizzazione e il neoumanesimo auspicati da Lévy si presentano più realisticamente come utopie da tenere sullo sfondo, se demandati esclusivamente alla tecnologia<sup>187</sup>.

Per certi aspetti inoltre l'impatto del network è simile alle prime radiotrasmissioni: crea un contesto sociale caratterizzato da spazi ampi e dilatati, tempi di passaggio delle informazioni veloci e declinati sulla doppia direttiva sincrónico/asincrono, e un anonimato di fondo che pone in luce maggiormente il contenuto dei messaggi scambiati, l'uso del codice linguistico, piuttosto che la realtà dell'emittente<sup>188</sup>.

Emerge inoltre, in modo evidente e profondo, il cambiamento che sta avvenendo in alcuni settori di ricerca nella problematizzazione del concetto di conoscenza, che appare sempre più strettamente collegato allo sviluppo degli strumenti che si presentano come potenziali ed effettivi facilitatori in un processo che dilata, amplia, mette in relazione saperi: nuove tecniche estendono le capacità cognitive, database dilatano la memoria, simulazioni consentono il potenziamento della fantasia, internet si presta ad essere definito come una sorta di magazzino di informazioni dinamiche, inserite in un flusso inarrestabile, intercambiabile, rinnovabile. La progettazione

Feltrinelli, Milano, 1995.

<sup>187</sup> Oltre ai due volumi precedentemente indicati, la posizione di Lévy e De Kerckhove è sviluppata anche in D. De Kerckhove, *L'architettura dell'intelligenza*, Testo & Immagine, Torino, 2001; M. Authier, P. Lévy, *Gli alberi di conoscenza: educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano, 2000.

<sup>188</sup> Sono molteplici le possibili conseguenze di questa spersonalizzazione della comunicazione: in particolare in termini di deresponsabilizzazione, dei soggetti individuali, ma anche delle élites che esercitano un potere economico e politico. «Nel cyberspazio il corpo non conta, anche se, nella vita dei corpi, conta il cyberspazio, in maniera decisiva, irrevocabile». Bauman pone in correlazione la non-fisicità e la non-territorialità della comunicazione e l'affermarsi di un potere incorporeo espresso nella forma principale del potere finanziario, ma non solo: «una volta che si assegna irrevocabilmente al cyberspazio il potere di emettere sentenze» si rischia di rafforzare di fatto un'élite 'sovrilocale' dandole un potere che non ha più bisogno di essere caratterizzato da forza fisica (Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 23 e sgg.). Ma è soprattutto dal punto di vista educativo che la dimensione elettronica della comunicazione può configurarsi come insidia: porre il soggetto in situazioni di isolamento dal contesto sociale e dal gruppo di pari e «il moltiplicarsi di situazioni di dialogo a pulsante e di colloquio col robot pare destinato ineluttabilmente a sterilizzare e azzerare la naturale voglia dell'uomo e della donna di dialogare-giocare-pensare con altri» (Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 189).

ed implementazione di nuovi ambienti formativi appare muoversi nella prospettiva, appena delineata, di una costruzione sociale della conoscenza universalmente distribuita, che richiede lo studio e la messa a punto di tecnologie per l'educazione, come strumenti di comunicazione, e tecnologie dell'istruzione, ovvero «particolari impalcature concettuali che sovrintendono all'organizzazione del processo di istruzione»<sup>189</sup>. Lo stesso De Kerckhove ha delineato in questo senso l'importante concetto di *brain-frame*: una struttura cognitiva che viene ingenerata all'interno delle zone profonde della cognizione dalle tecnologie dell'informazione e che 'incornicia' il modo di pensare dell'essere umano. Una sorta di atteggiamento, ma anche di stile di pensiero la cui causa va ritrovata nell'azione delle tecnologie informative: esse influenzano le nostre forme di elaborazione delle informazioni attraverso l'uso che fanno dei codici e dei linguaggi<sup>190</sup>. Un contesto inevitabilmente condizionante dunque quello delle tecnologie informatiche<sup>191</sup>. Ma, se l'informazione non risiede più solo nella testa, ma anche nello schermo che, attraverso l'interconnessione mondiale,

<sup>189</sup> A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa, 1997, p. 10; A. Calvani, M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erikson, Trento, 1999.

<sup>190</sup> D. De Kerckhove, *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993. De Kerckhove sostiene che il computer è una psico-tecnologia, ossia un'estensione del pensiero che si esterna attraverso il linguaggio ed estende la nostra mente. La mente, sia per alleggerirsi dal carico cognitivo sia per aprire nuovi spazi, si appoggia continuamente a *tools* (strumenti) esterni che hanno il compito di immagazzinare, amplificare, velocizzare, sostenere le informazioni. Internet, in quanto *scaffolding* (proprio come impalcatura che favorisce l'accesso alla conoscenza) ricco di risorse distribuite, rappresenta una forma di estensione dell'intelligenza e della memoria privata, ma fatta collettiva, collettiva in quanto la gente lavora con le stesse modalità del lavoro di gruppo, insieme, ma senza perdere la propria identità. Anche in Bruner è presente la riflessione tra funzionamento della mente e rapporto con strumenti esterni al soggetto. L'Autore sostiene che «il funzionamento umano, sia mentale che manifesto, in una situazione culturale, mentale o esteriore, è condizionato dall'attrezzatura di 'strumenti protesici' di cui dispone quella cultura. Siamo la specie che crea e utilizza attrezzi per eccellenza e facciamo affidamento non solo su bastoni da scavo e mannaie di pietra, ma anche su strumenti di software – modi di pensare, di cercare di programmare, la cui matrice è culturale». E aggiunge tuttavia: «i processi mentali fondamentali non sono qualcosa a cui si aggiungono 'gli altri processi'. I processi complessi hanno piuttosto un'integrità e riflettono interazioni evolutive, culturali e situazionali», ma questo non deve portare a concepire la cultura come qualcosa di aggiunto alla mente, che interferisce con i processi naturali, ma come qualcosa che è nella mente (Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 182 e sgg.).

<sup>191</sup> È del resto parte fondamentale del discorso pedagogico l'attenzione ai contesti di apprendimento anche in termini di 'attrezzature culturali' di supporto, non solo in termini di risorse strumentali necessarie, ma anche in riferimento alle implicazioni che queste hanno nella costruzione di conoscenza: a seconda delle caratteristiche strumentali e simboliche dei diversi media, possono derivare modalità differenti di organizzazione del pensiero. Il ricorso a linguaggi diversi, mezzi diversi di apprendimento determini tipi diversi di attività mentali, producendo differenti rappresentazioni del mondo (D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979).

moltiplica il passaggio delle conoscenze e fa viaggiare saperi individuali e collettivi fino ad ora non facilmente accessibili<sup>192</sup>; se il sapere di «milioni di intelligenze umane» è sempre al lavoro, si smaterializza passando dal testo stampato alla rete, si amplifica per la sua caratteristica di editabilità, si distribuisce di computer in computer attraverso le linee telefoniche: se tutto ciò è innegabile, occorre comprendere se e come questo produca effettivamente conoscenza, nel senso di essere in grado di produrre cambiamento, realizzare connessioni in termini di reale integrazione e reale elaborazione, creazione di nuovi saperi per la trasformazione e lo sviluppo dell'uomo.

Occorre ridefinire il rapporto, ma anche la distanza che c'è tra informazione e conoscenza: in una società fortemente sbilanciata sull'informazione occorre recuperare l'equilibrio favorendo la società della formazione «altrimenti, paradossalmente, questa società dell'informazione non fa altro che diventare una società di dominio. L'informazione, infatti, se non può essere interpretata e gestita diventa uno strumento di potere che crea soltanto condizionamenti e annulla il potere critico del ricevente»<sup>193</sup>. Il termine 'conoscenza' se ricondotto al processo di apprendimento, implica 'comprensione' e quindi presuppone consapevolezza: comprendere vuol dire acquisire capacità di scelta, appunto, e di interpretazione, di maturazione di idee e opinioni. È evidente quindi l'esigenza di coniugare conoscenza e processo formativo del soggetto, conoscenza ed educazione, agire educativo, al fine di proiettare questo concetto oltre i confini dell'informazione e non rischiare che il 'bagno sociale' dei miliardi di informazioni circolanti e potenzialmente accessibili nella società della conoscenza, porti ad un decremento di 'comprensione', ad un apprendere senza mantenere, schiacciando la maturazione cognitiva del soggetto sull'alfabetizzazione debole che vede le conoscenze, i saperi, le informazioni scivolare via senza trasformarsi in cultura personalizzata<sup>194</sup>.

<sup>192</sup> Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in Orefice, Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, cit., pp. 15-47.

<sup>193</sup> P. Orefice, *Società e educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e agli inizi del duemila*, in V. Sarracino, M. Striano, *La Pedagogia Sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa, 2001, p. 208.

<sup>194</sup> Il concetto di 'alfabetizzazione debole' è indicato da Franco Frabboni e da Franca Pinto Minerva come uno dei *trend* di cambiamento socio-culturale della società attuale. Viene indicata come uno dei rischi, delle insidie che può scaturire dalle nuove frontiere dell'alfabetizzazione elettronica e computerizzata: «l'alfabetizzazione debole segna il punto di dissolvenza dell'alfabetizzazione primaria (come capacità di trasmettere, ricevere e comprendere conoscenze) in forme diffuse di riduzionismo e sterilizzazione mentale: meramente indotte, ricettive, fruibili. Accerchiata e martellata senza sosta da una gigantesca nube elettronica, l'alfabetizzazione primaria troverà la strada sbarrata per salire al suo secondo piano, dove maturano le forme superiori del pensiero (alfabetizzazione secondaria: elaborazione-ricostruzione delle conoscenze, osservazione-scoperta di nuovi saperi, più metodi

Riportare l'attenzione sulla dimensione formativa implica anche una diversa considerazione dei tempi e dei ritmi che impone il 'governo' dell'informazione, orientato alla velocizzazione, all'accelerazione: nell'idea di tempo 'ristretto' che le nuove tecnologie, ma anche l'economia, presentano, lo sviluppo della conoscenza chiede di avvenire in maniera sempre più veloce, senza la corretta considerazione dei tempi e dei ritmi della formazione, che devono essere i tempi e ritmi dell'apprendimento<sup>195</sup>. «Se è l'apprendere che comanda, scopriamo facilmente quanto inevitabile sia la sua continuità: l'apprendimento è continuo per la sua stessa natura, per le sue stesse leggi e niente affatto può esserlo in ossequio a leggi di mercato. Così la formazione che si dispone a sottomettersi a leggi di mercato quanto a contenuti e forme, e che tende a velocizzarsi, a comprimersi, finalizzarsi non può non pagare il prezzo dell'apprendimento: non può non tradire l'apprendimento (e dunque la conoscenza) essendosi posta al soldo dell'informazione»<sup>196</sup>.

Uno dei rischi ipotizzabili, derivante non solo dall'uso delle tecnologie, potrebbe consistere nell'*overload* dell'informazione: occorre essere in grado di selezionarla, di filtrarla, di riutilizzarla, di rieditarla. Occorre riconsiderare delle linee di riflessione sullo statuto filosofico dello scartare e dello scegliere: azioni che riguardano l'identità e la memoria degli uomini nei termini che 'si è quel che non si butta via ma anche che «il buttar via è complementare dell'appropriazione»<sup>197</sup>. Per «sapere [...] occorre scegliere» e in questa direzione è possibile riflettere su forme e modi per una nuova, inclusiva organizzazione della conoscenza, per consentire l'appropriazione e una continuità di saperi che conduca il mondo a proporzioni sopportabili, assorbibili, gestibili, proporzioni con cui si può vivere e che permetta di superare l'immagine della complessità stupefacente e dell'infinità paralizzante del mondo stesso<sup>198</sup>. Un «mondo che è dappertutto, ma da nessuna parte»<sup>199</sup>, che paradossalmente appare dilatato e annullato nello spazio

di approccio ai problemi della cultura)». Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 188 e sgg.

<sup>195</sup> Basti pensare a come nel corso di una carriera lavorativa il sapere diviene obsoleto in tempi sempre più brevi, rischiando però di far diventare obbligatoria un'informazione continua, più che una reale formazione continua, messa nell'impossibilità di rispondere ai reali tempi di apprendimento.

<sup>196</sup> B. Schettini, *Un'educazione per il corso della vita*, cit., p. 28.

<sup>197</sup> I. Calvino, *La poubelle agrée*, in Id., *La strada di San Giovanni*, Mondadori, Milano, 1990; P. Clemente, *La poubelle agrée: oggetti, memoria e musei del mondo contadino*, in AA.VV., *La memoria e le cose*, Donzelli, Roma, 1996, pp. 187 -203.

<sup>198</sup> Bauman, *Vite di scarto*, cit.

<sup>199</sup> È questa una definizione di Paul Virilio presente nel testo di Matilde Callari Galli (*Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano, 2000) e condivisa anche da Piero Bertolini (*Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003).

e 'ristretto' nel tempo e dove, fenomeni come le migrazioni<sup>200</sup> oltre ai sistemi di comunicazione, destabilizzano lo spazio esperienziale e operativo del soggetto, in assenza di strumenti critici di pensiero e di azione.

In realtà la figura del migrante sembra potersi adattare a ciascuno di noi che oggi, pur senza mai spostarsi dal luogo di nascita, è costretto a riscrivere e re-interpretare la propria identità in un contatto continuo, diretto o indiretto, mediato dai nuovi mezzi di comunicazione di massa, con una diversità e ricchezza di conoscenza, sottoposti ad un processo ininterrotto di contaminazione. Processo di cui occorre consapevolezza, ma non solo: occorre anche quello che è stato definito come «pensiero migrante», ovvero un «pensiero in grado di decentrarsi dalle rete linguistiche e simboliche della cultura di appartenenza per accedere ad altri codici e sistemi di valore». <sup>201</sup>

Un pensiero necessario per la costruzione di uno spazio globale, reale e virtuale, in grado di promuovere pratiche di confronto di informazioni, conoscenze, esperienze, che nascono in contesti necessariamente locali<sup>202</sup>.

### 2.3 'Riconoscere' i saperi in una prospettiva 'glocale'

«La globalizzazione divide tanto quanto unisce»: questa affermazione di Bauman nasce dalla rilevazione di come le cause della divisione siano le stesse che per altri versi promuovono uniformità o comunque favoriscono la circolazione e l'interazione su scala planetaria<sup>203</sup>. Così quanto appare come conquista della globalizzazione per alcuni, pensiamo al processo emergente dell'informazione, appena delineato, rappresenta una riduzione ad una dimensione locale per altri: la libertà di movimento, anche metaforico, che la globalizzazione consente è negato a quanti finiscono per rimanere inchiodati alla propria 'località'. Può apparire superfluo sottolineare come la nozione di distanza sia profondamente storica e culturale e non assuma significato alcuno se non in relazione alla possibilità e alla rapidità del movimento. Nel mondo globale attuale, piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distan-

<sup>200</sup> Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, cit.

<sup>201</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 166. Sul concetto di 'pensiero migrante' collegato alla dimensione interculturale dell'apprendimento si ritorna nel capitolo 4.

<sup>202</sup> È il pensiero che finisce per essere definibile come pensiero interculturale (F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002). L'intercultura viene ricondotta ad un modo di essere del pensiero che si conquista a livello di conoscenza, comprensione, interpretazione dell'alterità. Implica la pratica di un pensiero plurale e di una relazione ricca e creativa: il prefisso *inter* sottolinea la dimensione della reciprocità, della negoziazione, dello scambio, della ricchezza del confronto. Sulla dimensione interculturale a livello di teorie e progettualità pedagogica si torna nel capitolo 4.

<sup>203</sup> Bauman., *Dentro la globalizzazione*, cit., p. 4.

ze spazio-temporali sembra tenda, in prima istanza, a polarizzarla, ma anche a renderla metaforica<sup>204</sup>. Infatti se per alcuni (pochi) l'emancipazione dalla distanza reca in dono una libertà senza precedenti, per gli altri può arrivare a sancire l'impossibilità di appropriazione della 'propria' località. Ma se la desementizzazione del concetto di distanza investe 'globalmente' la cultura, non è altrettanto generale, come si accennato, la possibilità tecnologica di accesso al nuovo 'crònotopo' spazio-compresso. Così mentre i 'ricchi' d'informazione e di tecnologia si spostano veloci sulle ali dei bit con l'insostenibile leggerezza<sup>205</sup> del loro essere digitale, i nuovi poveri restano incatenati ad una concretezza che impedisce loro non solo di acquisire le competenze necessarie per muoversi nel digitale, ma nella quale sono anche privati delle strutture, infrastrutture anche minime, che potrebbero consentire di partecipare alla Società dell'Informazione. Sembra così esistere un mondo in cui lo spazio non conta perché può essere percorso con rapidità virtualmente infinita, ed un altro mondo che rischia di essere confinato in uno spazio tanto ristretto da non significare più nulla, da non richiedere neanche di essere riconosciuto.

Il concetto di locale può assumere così una connotazione negativa ed «essere locali in un mondo globalizzato» diventa «un segno di inferiorità e degradazione sociale», soprattutto se si considera come «i centri nei quali vengono prodotti i significati e i valori sono oggi extraterritoriali e avulsi da vincoli locali, mentre non lo è la stessa condizione umana, che a tali valori e significati deve dare forma e senso». In questa posizione l'attenzione viene posta sulla crescente differenza di scala tra lo spazio nel quale vengono assunte e istituzionalizzate le decisioni e «l'universo in cui sono prodotte, distribuite, accumulate e messe in campo le risorse necessarie ad assumere e realizzare le decisioni stesse»<sup>206</sup>. Risorse certamente esprimibili in termini di 'saperi', attribuzioni di significati e quindi capacità di interpretazione del reale per l'individuazione di possibili soluzioni ai problemi dell'esistenza. Ma il rischio di svalutazione della dimensione localizzata, può portare a far perdere agli stessi 'luoghi', localmente espressi, la

<sup>204</sup> «Così i 'luoghi' diventano labili, indefiniti, i 'senza terra', i 'nomadi' sono i nuovi protagonisti della cultura. Così oggi i i gruppi di migranti, gli esiliati, i rifugiati, costituiscono, in tutto il mondo, in tutti i continenti, il luogo dove possiamo individuare queste difficili contraddizioni, questi atroci antagonismi, questi inaspettati ibridismi» (Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, cit., pp. 38-39).

<sup>205</sup> Il ricorso all'ossimoro di una leggerezza insostenibile creato da Milan Kundera nel suo romanzo, appare utile metafora in questo contesto per richiamare proprio l'ambivalenza e la difficile connotazione in negativo o positivo, in termini assoluti, della rivoluzione informatica: spesso ciò che si apprezza come leggero non tarda a rivelare il proprio peso insostenibile, ma chi è pesante è attratto irresistibilmente da chi 'vola' lievemente, apparentemente privo di una pesantezza, per muoversi tra il fantastico e il possibile (M. Kundera, *L'insostenibile leggerezza dell'essere*, Adelphi, Milano, 1985).

<sup>206</sup> Bauman, *Dentro la globalizzazione*, cit., pp. 5-7.

capacità di generare e di imporre significati all'esistenza<sup>207</sup>: tanto che a livello locale, appunto, non sembra più possibile trovare soluzioni a problemi che nascono nella dimensione locale, e tanto meno trovare soluzioni a problemi 'globali'<sup>208</sup>. Ma neanche è possibile pensare che modelli sociali, organizzativi, politici, prodotti all'interno di pensiero 'globale' connotato prevalentemente da un'impostazione economico-finanziaria, siano in grado di offrire risposte adeguate sostituendosi, non considerando e, dunque, svalutando quelle che sono state le risposte e le soluzioni trovate su un piano storico e culturale profondamente locale e quindi rispondente ai reali bisogni<sup>209</sup>.

Sono passati quasi trenta anni da quando Raffaele Laporta<sup>210</sup> problematizzava il concetto di comunità locale rispetto ad una antinomica e corrispondente comunità ufficiale. Integrando e in parte superando la conno-

<sup>207</sup> È un rischio possibile: quando i popoli 'marginali' fanno il loro ingresso in uno spazio definito dall'immaginario occidentale, entrano nel 'mondo moderno', sembra che non siano più in grado di inventare futuri locali, trascinati in un destino dominato dall'occidente. «Ciò che è diverso in loro rimane legato a passati tradizionali, a strutture ereditate che o resistono o cedono al nuovo». Tuttavia lo stesso Clifford non propone una visione del mondo come «popolato da autenticità in pericolo, frutti puri che impazziscono, sempre» (J. Clifford, *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, p. 17).

<sup>208</sup> Si pensi soltanto ai fenomeni di immigrazione massiva da alcuni Paesi, che non sanno e non possono più offrire una soluzione locale ai problemi dell'esistere, problemi spesso determinati da contingenze che con il locale hanno ben poco a che vedere, come il depauperamento delle terre destinate a colture intensive per le multinazionali, alle trasformazioni delle economie tradizionali non più in grado di essere competitive su un mercato le cui leggi sono scritte altrove.

<sup>209</sup> Si ritiene infatti che non sia possibile prescindere dal considerare l'inefficacia di scelte che vengono effettuate in sedi internazionali senza tenere conto della dimensione locale, e non riescono ad impattare realmente i processi di sviluppo locale. Si concorda con la posizione dell'Alberici quando sostiene che le scienze dell'educazione non possono fare a meno di considerare quei «processi di natura culturale i quali, attraverso interpretazioni di concezioni teoriche, elaborazioni di modelli organizzativi, definizioni di progettualità politiche, assegnano significati e determinano meccanismi adatti per plasmare e indirizzare aspetti rilevanti dell'esperienza dei soggetti e delle organizzazioni sociali. In questo senso, la caratteristica del 'qui ed ora' di ogni espressione umana invece di essere, in ragione di una serie di fattori strutturali, uno dei molteplici nodi di una rete che si estende a livello mondiale, diventa, da un punto di vista storico-culturale, una condizione esistenziale agita e fatta agire in un contesto di relazioni economico-finanziarie regolato secondo la logica capitalistica del libero mercato. Si sviluppa così quella visione neo-liberista e si espande l'uso di concetti quali globalismo e ancora globalizzazione, i quali da un lato riconoscono un evento storico nel fatto che il mercato sembra aver raggiunto i confini demografici e territoriali del mondo e, da un altro lato, presentano un tacito orientamento nell'asserzione di valore che tratta del modello da imporre a tutti i livelli dell'organizzazione sociale» (A. Alberici, *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», I, 3, 2005, <<http://rivista.edaforum.it/>>).

<sup>210</sup> R. Laporta, *Comunità di base ed educazione permanente*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Comunità locali ed educazione permanente*, Atti Seminario Nazionale, Napoli 6-9 novembre 1979, Liguori, Napoli, 1981, pp. 65-80.

tazione spaziale del termine locale, egli accostava a questo la categoria di marginalità, non sicuramente mutuata senza mediazioni pedagogiche dall'antropologia culturale: una marginalità non imputabile di etnocentriche posizioni collegate all'idea di dislivelli culturali<sup>211</sup>, non trattandosi di definire la marginalità di una cultura in termini di inferiorità valoriale e neanche di richiamare una categoria di ordine psico-sociale o economico, quanto di considerare la marginalità sulla base di considerazioni prevalentemente storico-geografiche. Una marginalità determinata da contingenze precise e ricostruibili, che avevano contribuito a caratterizzare comunità comunque dislocate in aree geografiche meno coinvolte nella gestione dei processi di trasformazione economica, sociale, scientifica e tecnologica. Riferendosi alle Regioni del Sud dell'Italia, ma anche ad alcune aree montane e orientali del Paese, Laporta sottolineava come mentre la condizione di marginalità di una comunità aveva una sua corrispondenza geografica, questo non accadeva per la cosiddetta comunità ufficiale, che non aveva una sua altrettanto individuabile collocazione geografica, ma appariva più o meno distribuita sul tutto il Paese e proprio per questo in grado di esercitare un controllo, di conservare una posizione di egemonia. Pur con le necessarie e obbligatorie differenze non solo di ordine di scala, questa chiave di lettura potrebbe essere applicata anche al rapporto che esiste oggi tra le molte aree marginali del mondo, le dimensioni strettamente locali, le comunità, o come lo stesso Laporta sottolinea nel suo ragionamento, le culture locali, e la cultura 'ufficiale', delocalizzata, diffusa, egemone. La cultura di chi in effetti ha in mano, gestisce le sorti anche delle culture marginali. Laporta parlava di violazione perpetrata ai danni di culture concepite «come residui storici, oggetti da ridurre e conservare nei musei, ostacoli al progresso [...] di cui occorre liberarsi»<sup>212</sup>: una liberazione condotta con la forza di un'acculturazione intenzionale, garantita dagli apparati dello Stato e accelerata dai mezzi di comunicazione di massa, dai «processi di massificazione facenti capo all'apparato produttivo nazionale e internazionale gestito dalla cultura ufficiale»<sup>213</sup>.

Il rapporto tra locale e nazionale è ormai amplificato, su scala planetaria e così, come si in parte già indicato, anche i processi di omologazione, seppure sostanzialmente con gli stessi strumenti. Come Laporta sottolineava, poiché i processi di acculturazione sono costituiti da una rete di interazioni, ciò che occorre è l'attenzione non solo a quelle che dalla cultura dominante discendono sulle e nelle culture dominate, ma piuttosto recuperare la rilevazione e l'analisi dell'influenza, reale o potenziale delle

<sup>211</sup> Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, cit.; A.M. Cirese, *Dislivelli di cultura e altri discorsi inattuali*, Meltemi, Roma, 1997.

<sup>212</sup> Laporta, *Comunità di base ed educazione permanente*, in Orefice, Sarracino (a cura di), *Comunità locali ed educazione permanente*, cit., p. 71.

<sup>213</sup> *Ibid.*

culture marginali nei confronti di quella 'ufficiale'. Questo per consentire di mettere in luce quei fattori che non si configurano come elementi di sviluppo e di emancipazione delle culture locali, ma che rischiano di portare ad una «riconversione della cultura ufficiale al servizio di quelle marginali» perpetuando di fatto marginalità e dislivelli<sup>214</sup>. Ma perché questo accada, soprattutto se riportato nel contesto della globalizzazione, occorre che vi sia a monte un riconoscimento delle culture locali, considerate come interlocutori del dialogo globale – locale.

Vi è infatti un'importante variabile degli attuali processi di mondializzazione da cui non si può prescindere: «è lo sdoganamento, su scala planetaria, dei saperi personali, dei gruppi sociali, delle microculture e macroculture disseminate ai quattro angoli dei continenti»<sup>215</sup>. Negli attuali processi di globalizzazione che, da una parte, veicolano la produzione materiale e immateriale delle società e culture tecnologicamente più avanzate, con i relativi saperi globali prodotti (ivi compresi quelli scientifici, come si è avuto modo di sottolineare) non si può prescindere dal portare alla ribalta saperi collettivi e patrimoni territoriali locali di società e culture emergenti, ma condizionate dallo sviluppo dipendente<sup>216</sup>. Tuttavia occorre anche non rischiare di che la valorizzazione della dimensione locale induca di fatto solo 'localismi'.

Infatti, come già sottolineato, la globalizzazione, lungi dal produrre una assoluta unicità e uniformità di effetti, appare caratterizzata da un'intrinseca ambivalenza, così che ai processi di unificazione, omogeneizzazione, omologazione, fanno da pendant processi di frammentazione, eterogeneizzazione, differenziazione. In altri termini, la 'rivitalizzazione' della dimensione locale può diventare il prodotto estremo, paradossale, della globalizzazione, sia perché il capitalismo globale, mobile e 'senza frontiere', ha comunque bisogno di radicarsi nei singoli spazi territoriali anche ricorrendo a simboli e messaggi attraverso le culture locali<sup>217</sup>; sia perché, proprio a causa di questa inarrestabile dinamica unificante e omogeneizzante, il mondo finisce per essere sempre più percorso da fratture, differenze, divisioni. È l'accezione più forte del termine, 'locale' che allude ai processi di profonda differenziazione culturale legati alla ridefinizione dell'identità, in quello che Clifford

<sup>214</sup> Il pensiero di Laporta si sviluppa nella teorizzazione dell'educazione di comunità, del modello territoriale in educazione.

<sup>215</sup> Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in Orefice, Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, cit., p. 35.

<sup>216</sup> Il problema del valore dei saperi per lo sviluppo locale in epoca di processi planetari viene ripreso e affrontato nel cap. 3.

<sup>217</sup> L'alimentazione della frammentazione politica, la valorizzazione della particolarità culturale o della 'differenza' nazionale e perfino etnica, sono in questo caso di fatto funzionali alla logica del mercato mondiale e alla creazione di una mentalità consumistica omologante (R. Robertson, *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura sociale*, Asterios Editore, Trieste, 1999).

Geertz ha definito un «mondo in frammenti»<sup>218</sup>. È il localismo, inteso come rivendicazione forte delle differenze e spesso origine di conflitti etnici e religiosi che attraversano il mondo, nato anche come risposta all'assimilazione livellante della globalizzazione. Esso esprime il bisogno identitario di individui decisi, più o meno consapevolmente, a sottrarsi alla forbice di omologazione. Può apparire un bisogno in prima istanza legittimo, in quanto scaturisce dalla necessità di arginare la perdita del limite e lo sradicamento, l'indifferenziazione e quella che è stata definita la 'distruzione del legame sociale'<sup>219</sup>, reintroducendo linee di confine e forme, individuali e collettive, di autoidentificazione<sup>220</sup>. Un localismo che sembra essere l'esito della mancanza di agorà<sup>221</sup> (che rischia di trasformarsi in agorafobia), determinata da un mondo senza confini e senza legami, che sembra esigere anche l'oblio delle radici e l'asettica cancellazione delle differenze. Questo può consentire di interpretare reazioni inverse, di 'ritorno della comunità', come se alle spinte astrattive, fredde e livellanti di una società globale, solo superficialmente unificante, si potesse rispondere soprattutto con l'affermazione perentoria di identità forti e compatte, arroccate nel circuito chiuso di una comunità esclusiva, garante di un reciproco e assiomatico riconoscimento, fino ad assumere forme autodifensive e protezionistiche di aggregazione, spesso sostenute e rafforzate dall'esclusione dell'altro, lo straniero, l'estraneo, colui che minaccia non solo gli interessi, ma l'identità dell'Io, individuale e collettivo<sup>222</sup>.

<sup>218</sup> C. Geertz, *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 13 e sgg.

<sup>219</sup> Indubbie le conseguenze a livello di processo di socializzazione in quanto processo fondamentale della costruzione di identità di una persona e in quanto fondamentale per la conservazione e lo sviluppo delle società.

<sup>220</sup> Sottolinea Geertz che il conflitto etnico e il conflitto religioso non sono da considerarsi come fenomeni puramente irrazionali e distruttivi, in quanto esprimono il desiderio di ricostruire il tessuto delle appartenenze, magari riattivando 'lealtà primordiali', capaci di restituire il senso di un'identità coesa e di un'esistenza condivisa (C. Geertz, *Mondo globale, mondi locali*, cit., p. 85).

<sup>221</sup> È lo spazio pubblico di negoziazione del privato, auspicato da Bauman, che può consentire di interrogarsi sui problemi privati/locali, affinché siano pensati e vissuti come problemi condivisi, comuni e sicuramente politici nel senso pieno del termine (Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000, p. 111). Uno spazio nuovo, rivisitato e riconsiderato nella sua funzione originaria di luogo della democrazia, e forse definibile in termini di spazio 'glocale', per le possibilità, le opportunità di intersezione che offre, e nel contempo universale, sempre per riprendere una categoria utilizzata da Bauman, l'Universalismo. Universalismo che, rispetto al concetto di globalizzazione, consente di recuperare un'idea di fine, di obiettivo, indicando non tanto quanto sta accadendo, ma «quanto dobbiamo, dovremmo o intendiamo fare» (cfr. *ivi*, p. 191). Mentre la globalizzazione «designa una naturalizzazione *sui generis* della direzione in cui sta andando il mondo: la sua tendenza a restare essenzialmente fuori dei confini e fuori del controllo, ad assumere una forma quasi primitiva, non programmata, non attesa, spontanea e contingente» (*ibid.*).

<sup>222</sup> Le 'comunità della paura', di cui parla Bauman (Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, cit., p. 23), sono solo una delle evidenti conferme di questo fenomeno.

Di fronte alla desolante alternativa tra una perdita d'identità e impossibilità di socializzazione reale e un suo *revival* regressivo, tra un'assenza di legame e una sua rinascita in forme esasperate, occorre chiedersi se la progressiva divaricazione della forbice sia l'unico scenario possibile dell'età globale. L'idea, difesa soprattutto dai *cultural studie*<sup>223</sup>, di una inscindibile coesistenza di 'globale' e 'locale', sintetizzata da Robertson<sup>224</sup> nel termine 'glocalizzazione', ben riflette il riconoscimento di questa costitutiva ambivalenza, suggerendo tuttavia la necessità di rinunciare a prospettive dicotomiche, pur riconoscendo l'oggettiva complessità e pluralità del mondo contemporaneo<sup>225</sup>. Il concetto di glocalizzazione pare essere adeguato a descrivere e a 'contenere' le molteplici dinamiche e relazioni che caratterizzano il nostro tempo: glocalizzazione sottolinea come oggi non sia possibile parlare di globale senza fare riferimento alla dimensione opposta, ma anche parlare di locale senza confrontarsi con il globale. Glocal sembra indicare i luoghi della negoziazione che tendono a confrontarsi o a scontrarsi con l'alterità mantenendo però il proprio carattere, sembra poter favorire l'emergere di nuove logiche che possono essere transculturali, interagenti, aperte; lascia intravedere una categoria in cui recuperare il dialogo e il confronto<sup>226</sup>.

<sup>223</sup> Nati a Birmingham verso la metà degli anni Cinquanta, agli studi culturali si deve una precocissima attenzione nei confronti delle sottoculture giovanili, della musica popolare, dei fenomeni legati all'emigrazione e al confronto tra culture diverse, dell'analisi sulla vita quotidiana, della critica alle distinzioni tra alta e bassa cultura, delle tecnoscienze, dei consumi. In particolare più di recente sono stati oggetto di riflessione quei fenomeni che rientrano sotto le etichette più generali di 'globalizzazione' e 'multiculturalismo'. I *cultural studies* hanno avuto nel corso degli ultimi decenni un'espansione inaudita a livello pressoché mondiale, di temi e metodologie di indagine, comunque all'insegna di un approccio trasversale e transdisciplinare ai problemi. In Italia si pone nell'ambito degli studi culturali la rivista *Agalma*, edita da Meltemi. Si veda anche <[www.culturalstudies.it](http://www.culturalstudies.it)> />

<sup>224</sup> R. Robertson, *Globalizzazione*, cit.

<sup>225</sup> *Glocal* è oggi un vocabolo che potrebbe essere definito piuttosto 'alla moda' e che tuttavia offre la possibilità di sintetizzare la duplicità locale/globale: si riferisce infatti alla combinazione fra il globale e il locale, dove il primo non sottomette, appiattisce e piega il secondo, ma i due elementi si intrecciano, dando origine a un composto nuovo. Robertson sostiene la glocalizzazione come concetto che ha il merito di restituire alla globalizzazione la multidimensionalità che le appartiene per statuto, recuperando accanto alle dimensioni economiche anche aspetti sociali e culturali. «La glocalizzazione è una globalizzazione che 'si autolimita': ovvero una globalizzazione che per attecchire considera il locale e vi si adatta, piuttosto che ignorarlo o schiacciarlo» (D. Della Ratta, *La necessità di fare mente glocale*, intervista a Roland Robertson, dal quotidiano «il manifesto» del primo giugno 2004).

<sup>226</sup> Il concetto di 'glocalizzazione' è anche richiamato come nuovo paradigma in base al quale costruire relazioni internazionali basate su una pratica innovativa della cooperazione allo sviluppo: si pensi alle possibilità della cooperazione decentrata come strategia che conferisce maggiore autonomia e potere alle comunità locali, collegandole tra loro e mettendole potenzialmente in grado di relazionarsi a risorse globali. È un paradigma che può costituire un'opportunità per le comunità locali per 'dirigere' il cambiamento e indirizzare un sistema internazionale ed innovativo e più equo: la glocalizzazione potrebbe essere interpretata come spinta al rinnovamento del sistema internazionale, che vada verso un

Può rappresentare un concetto di particolare suggestione, per i temi relativi all'educazione e la formazione e indicare strade diverse di riflessione sul concetto di globalità: per «uscire dalla logica perdente della pura constatazione dell'esistenza di un processo di irreversibile omogenizzazione, compressione, omologazione planetaria anche del pensiero, dei valori, e dei sentimenti e di interrogarsi in modo trasparente sulle possibili strategie da sviluppare per rendere la dimensione irreversibile della globalità una nuova risorsa e ricchezza per l'umanità e lo sviluppo umano»<sup>227</sup>.

Il discorso pedagogico, soprattutto se si pone come discorso che parte da un approccio al processo formativo in termini di creazione di saperi, non può eludere il confronto con il 'mondo in frammenti', con «la trasformazione del mondo in un *patchwork* onnipresente», per utilizzare due celebri definizioni di Clifford Geertz<sup>228</sup>. In un momento storico in cui assistiamo ad una crescente circolarità di informazioni, rischiamo di cadere in forme di pseudo-conoscenza, se riflettiamo sul fatto che «il modo in cui gli uomini intendono le cose e reagiscono ad esse, il modo in cui se le figurano, le giudicano e interagiscono sfugge sempre di più alla nostra conoscenza [...] Ciò di cui abbiamo bisogno sono nuovi modi di pensare, capaci di frequentare particolarità, individualità, stranezze, discontinuità, contrasti e singolarità [...] Ciò di cui manchiamo sono gli accessi che sappiamo ricavare comunque da questi modi di essere, da questa pluralità, il senso di un'unione che non è ne' globale ne' uniforme, ne' originaria, ne' costante, ma non di meno reale»<sup>229</sup>. Non si tratta dunque di indulgere nella rappresentazione di una umanità frammentata in isolati culturali non comunicanti, ma di vedere la frammentarietà come condizione o rischio che necessità di nuove capacità per essere superata.

Lo spostamento dell'orizzonte conoscitivo su una dimensione di globalità può apparire intimorente. Per non perdersi nel 'mondo globale' attuale l'attenzione sembra più facilmente concentrarsi sul presente e sul 'tempo privato': si assiste ad una 'amplificazione del presente' che si traduce in un'operazione di seduzione degli individui per chiuderli o emarginarli in un 'presente' dal piccolo respiro o dal prevalere di modesti interessi, di riduzioni del pensiero. Lo schiacciamento sul presente appare come una

equilibrio tra diversi interessi culturali e non solo economici e consideri il riconoscimento delle necessità locali con opportunità globali, a partire dalla considerazione dell'importanza degli attori locali come agenti di trasformazione e sviluppo endogeno. Anche il Web sembra rappresentare il concetto di 'glocale', proprio per la sua dimensione nel contempo planetaria, ma anche estremamente legata anche ad un locale che diventa addirittura individuale, soggettivo, ma che proprio attraverso la Rete assume di fatto una potenziale rilevanza globale. Si rimanda anche al sito <[www.glocalforum.org/](http://www.glocalforum.org/)>.

<sup>227</sup> Alberici, *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», cit.

<sup>228</sup> Geertz, *Mondo globale, mondi locali*, cit., p. 16.

<sup>229</sup> Ivi, pp. 20-21.

sorta di localismo cronologico: è la chiusura, l'arroccamento in un tempo ristretto, ma che sembra offrire riparo alle insicurezze di prospettive più ampie, ma vissute come ingestibili dal punto di vista conoscitivo.

Occorre poter superare una sensazione di 'gettatezza'<sup>230</sup> che può determinare insicurezza e chiusura: riconoscere la policentricità dell'elaborazione culturale propria della contemporaneità, può far cogliere la possibilità di esaminare le identità molteplici che attraversano oggi la vita di un soggetto sottoposto ad una continua azione di decostruzione<sup>231</sup>. «Il catalogo delle identità disponibili cresce, diminuisce, muta, si ramifica e si sviluppa a mano a mano che nel mondo si infittisce la rete dei rapporti»: in questo senso occorre partire dall'assunto che anche le culture, e quindi i saperi, si costituiscono attraverso complessi dialoghi con altre culture e, per la maggior parte di quelle che sono giunte a un certo livello di differenziazione interna, «il dialogo con l'altro è intrinseco, piuttosto che estrinseco alla cultura stessa»<sup>232</sup>. Si assiste ad una diffusa perdita di centralità in un mondo di distinti sistemi di significato: in realtà si è parte di un processo, in «uno stato consistente dell'essere dentro la cultura mentre si guarda ad essa dall'esterno», inseriti in un flusso di «automodellamento personale e collettivo»<sup>233</sup>.

Partire da questi assunti consente di porre in discussione anche il concetto di autenticità, se questo viene considerato in termini di presunta peculiarità: una cultura non può essere considerata come totalità significativamente discreta, sistema coerente di riferimenti, ma piuttosto una realtà dinamica e policentrica in cui «discorsi e pratiche partecipano alla configurazione di particolari identità, ovvero di rapporti di sé con gli altri»<sup>234</sup>. Le culture dunque, come pratiche complesse di significazione e rappresentazione, organizzazione e attribuzione, frazionate al proprio interno, per loro stessa natura soggette ad essere poste in discussione, caratterizzate

<sup>230</sup> Il termine 'gettatezza', mutuato dalla fenomenologia di Heidegger (M. Heidegger, *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*, Aesthetica Edizioni, Palermo, ed. it. 2004), fa riferimento alla condizione ontologica umana, al fatto che il soggetto si scopra 'gettato a vivere', incapace di assegnare un significato al suo percorso esistenziale: ma è nell'acquisizione della consapevolezza di tale condizione che il soggetto diventa in grado di intuire la direzione del suo futuro. Al di là di quelli che sono gli sviluppi del pensiero di Heidegger su questa 'direzione', l'immagine sembra poter richiamare il senso di smarrimento in un contesto che vede il soggetto privo della capacità di attribuzione di senso e di significato e richiama il potenziale (non solo come possibile, ma anche come potente) ruolo del recupero di una dimensione formativa che si offra come opportunità per l'attuazione di percorsi educativi in grado di salvaguardare e sviluppare il processo di auto-poiesi dei soggetti.

<sup>231</sup> Geertz, *Mondo globale, mondi locali*, cit., p. 23.

<sup>232</sup> S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 9.

<sup>233</sup> Clifford, *I frutti puri impazziscono*, cit., p. 22.

<sup>234</sup> S. Manoukian (a cura di), *Etno-grafie. Testi, oggetti immagini*, Meltemi, Roma, 2003, p. 11.

da trasformazioni intraculturali, richiedono di essere riconosciute, ma non per assumere carattere esclusivo o tendere alla conservazione. Ogni regime di autenticità 'trascendente' deve poter essere messo in dubbio: l'identità, in senso etnografico, ma non solo, non può che essere mista, relazionale e inventiva, si configura come un processo ibrido che oscilla tra perdita e innovazione, spesso discontinuo; «qualsiasi ritorno a sorgenti originarie o recupero di una tradizione genuina implica discutibili atti di purificazione. Tali pretese di purezza sono in ogni caso sempre minate dal bisogno di inscenare autenticità in contrapposizione ad alternative esterne spesso dominanti. Così il Terzo Mondo recita se stesso di fronte al Primo Mondo e viceversa [...] Se l'autenticità è relazionale, non può darsi essenza se non come un'invenzione politica e culturale, una tattica locale»<sup>235</sup>.

L'importanza del riconoscimento della diversità culturale<sup>236</sup>, la considerazione del valore dell'identità/differenza assumono significato se sono funzionali ad un'inclusione democratica, che non si identifichi nell'assimilazione, ad una maggiore giustizia sociale e politica e a una maggiore mobilità culturale, Quando il riconoscimento culturale parte da un'idea di conservazione della purezza, autenticità, peculiarità delle culture, sicuramente non conduce ad un ampliamento dell'inclusione e soprattutto non costituisce una base aperta al dialogo: è l'applicazione delle regole di un ordine rigido.

Per comprendere il significato del riconoscimento occorre infatti partire dal presupposto che un aspetto fondamentale della vita umana è il suo carattere essenzialmente dialogico: l'identità individuale e l'identità collettiva si costruiscono attraverso relazioni dialogiche con altri, relazioni che possono essere viste come luoghi decisivi della scoperta e dell'affermazione del sé<sup>237</sup>. Si dovrebbe guardare alle culture umane come a crea-

<sup>235</sup> Clifford, *I frutti puri impazziscono*, cit., p. 24 e sgg.

<sup>236</sup> Evidenziare la necessità di un 'riconoscimento' dei saperi pone così di fronte all'ampia e dibattuta questione del 'riconoscimento' culturale, espresso in termini di bisogno e a volte di domanda, se non di diritto (J. Habermas, C. Tylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 2003). Non si entra nel merito delle implicazioni politiche, delle letture socio-economiche di sfondo, ciò che interessa è la problematizzazione in termini pedagogici del concetto di riconoscimento, a partire anche da paradigmi e chiavi di interpretazione mutuabili da altri approcci disciplinari, come la sociologia o le scienze politiche ed economiche, assolutamente necessari data la complessità degli ambiti all'interno dei quali ci si muove. In particolare non si affrontano, se non marginalmente, le problematiche legate al concetto di multiculturalismo, per il quale si rimanda anche a G. Sartori, *Pluralismo, multiculturalismo e estranei: saggio sulla società*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2002; S. Piccone Stella, *Esperienze multiculturali: origini e problemi*, Carocci, Roma, 2003. Per le connessioni con le problematiche educative cfr. G. Campani, *I saperi dell'interculturalità*, Liguori, Napoli, 2002.

<sup>237</sup> C. Tylor, *La politica del riconoscimento*, in Habermas, Tylor, *Multiculturalismo*, cit., p. 19 e sgg. L'importanza del riconoscimento e dei concetti identità e autenticità aperta si ritrovano comunque in tutta la tradizione fenomenologica che a partire da un approccio sistemico e complesso consente di pensare in modo olistico al processo formativo, evidenziandone la

zioni, o meglio ri-creazioni e negoziazioni ininterrotte degli immaginari confini tra 'noi' e 'l'altro'. L'altro è anche sempre dentro di noi ed è uno di noi. Il Sé è tale solo perché si distingue da un altro reale o, il più delle volte, non semplicemente immaginato. Le lotte per il riconoscimento tra gli individui e i gruppi sono, in effetti, tentativi di negare la condizione dell'alterità nella misura in cui si crede che l'alterità implichi spregio, dominio, ineguaglianza»<sup>238</sup>.

È evidente quindi il legame tra riconoscimento e identità, e come questa si costruisca, si definisca anche in funzione del riconoscimento da parte dell'altro per cui il mancato riconoscimento o mis-conoscimento «può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto, impoverito»<sup>239</sup>. Diventa negazione di un valore che può essere individuato nella potenzialità umana universale di formare e definire la propria identità, non solo come individui, ma come cultura<sup>240</sup>. Il che non limita comunque il riconoscimento ad una presa d'atto dell'uguale valore potenziale di tutti gli uomini, ma comprende anche l'attribuzione di valore a ciò che gli uomini hanno ricavato da questa potenzialità. Dare valore non equivale certo a dare un giudizio di valore: questa operazione comporterebbe il profondo studio dell'altro tanto da riuscire a giudicare dall'interno o comunque accogliendo un diverso punto di vista, altrimenti si configurerebbe in un giudizio favorevole 'a priori', frutto di un rafforzamento di un atteggiamento etnocentrico, per cui si valuta positivamente ciò che appare conforme e coerente con il nostro pensiero<sup>241</sup>.

Ciò che deve essere riconosciuto è l'esistenza delle altre culture e la convivenza, la mescolanza, sempre più marcata sia su scala mondiale, sia in ogni singola società: questa richiesta di riconoscimento riguarda *in primis* la tutela delle forme di vita e delle tradizioni in cui si riconosce una collettività e dunque il rispetto di attività, pratiche, modi di vedere il mondo, ma richiede anche la capacità di relativizzare il posto di ciascuno nella sto-

significatività in una dialettica aperta io-mondo-cultura. Per una analisi del contributo della fenomenologia alla riflessione pedagogica si veda Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit.

<sup>238</sup> S. Benhabib, *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 27.

<sup>239</sup> Tylor, *La politica del riconoscimento*, in Habermas, Tylor, *Multiculturalismo*, cit., p. 9.

<sup>240</sup> Ivi, p. 28.

<sup>241</sup> È questo un limite di alcune politiche del multiculturalismo che può portare paradossalmente alla relativizzazione e non alla valorizzazione della differenza, se i criteri di valutazione, di attribuzione del valore rimangono quelli propri della cultura occidentale che sta dietro questo tipo di politiche: «la politica della differenza, invocando implicitamente i nostri criteri come metro di giudizio di tutte le civiltà e culture, può finire per rendere tutti uguali» (ivi, p. 60). Per una problematizzazione in questa direzione del concetto di multiculturalismo si veda anche Piccone Stella, *Esperienze multiculturali*, cit.

ria del mondo e di connetterci agli altri, relativizzando quindi le identità senza assolutizzare le differenze.

Una tale impostazione del problema può consentire di interpretare la questione del riconoscimento culturale, superando un relativismo culturale acritico<sup>242</sup> che si rivela inadeguato a pensare positivamente l'alterità in quanto nega la possibilità di comunicazione, ma anche di evitare rivendicazioni identitarie esasperate che possono portare a forme di esclusione, più che di reale riconoscimento e valorizzazione. Negare l'uguaglianza o tutelare strenuamente le diversità, sono azioni che rischiano di fissare rigidamente ciò che per definizione dipende da un processo sociale e relazionale: le identità culturali devono essere concepite come negoziazione dinamica.

In questo senso il problema del riconoscimento culturale, oltre alla sicure implicazioni di carattere politico ed istituzionale, riguarda soprattutto il riconoscimento del processo di dinamica culturale, la consapevolezza di una circolazione sociale, nel tempo e nello spazio connaturata all'idea stessa di cultura. O, per lo meno, è questo che interessa da un punto di vista educativo.

Negazione e cristallizzazione della differenza sono due facce della stessa medaglia: continuare a ipotizzare una differenza culturale come esotica, dunque lontana, 'locale' e isolabile, va di pari passo con un'idea di assoluta stabilità e immodificabilità che è negazione della possibilità di relazione: in realtà le identità del XXI secolo, ma anche di quello che lo ha preceduto, non presuppongono più una continuità di tradizione. Individui e gruppi necessariamente sono chiamati ad 'improvvisare' prestazioni locali sulla traccia di passati ri-costruiti, ricorrendo anche a media, simboli e linguaggi stranieri. In questo senso «le radici della tradizione sono recise e riannodate, i simboli collettivi sono mutuati da esperienze esterne [...] Cultura e identità [...] non si radicano in terre ancestrali; vivono per impollinazione, per trapianto storico»<sup>243</sup>.

<sup>242</sup> Il riferimento alla pluralità delle culture, imprescindibile come riconoscimento di uno stato di fatto e quindi strumentale ad un atteggiamento di comprensione delle culture altre, non deve trasformarsi in ideologia, pena la propria negazione attraverso un duplice percorso: un relativismo culturale acritico può portare ad una equiparazione indiscriminata di tutte le culture, con la conseguenza contraddittoria di determinare chiusure nella propria, in rinnovate e peggiorate forme di etnocentrismo; ma può portare anche verso una giustificazione paradossale dell'incomunicabilità delle culture, poiché se ogni cultura si misura dall'interno, ciascuno è in posizione emica solo rispetto alla propria e dunque non c'è possibilità di capire e interpretare le culture altre. Inoltre occorre considerare che nell'analisi interna di una cultura non si può comunque prescindere da una valutazione delle differenze di fatto, date dai rapporti reali di potere, intesi sia come rapporti di forza politico-economica, sia come diversa disponibilità e possibilità di controllo e trasformazione della natura (A.M. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palumbo, Palermo, 1979, pp. 8-9).

<sup>243</sup> Clifford, *I frutti puri impazziscono*, cit., p. 28. Il testo di Clifford, anche se centrato sul problema della ricerca e della rappresentazione etnografica, affronta il nodo del rapporto

Tradizione e innovazione coesistono, così come i processi di inculturazione e acculturazione, di ibridazione, criticamente intesi. La tradizione non è altro che la trasmissione nel tempo di forme, contenuti, tecniche, valori e la trasmissione è senza dubbio un processo complesso, che si realizza attraverso le operazioni consapevoli o inconsapevoli che ogni gruppo compie per integrare le nuove generazioni entro i propri quadri culturali, i propri modelli. È il processo di inculturazione, un'operazione che si compie tra individui che hanno gli stessi quadri e gli stessi interessi socio-culturali: è il livello di socializzazione di comunità, di educazione informale. Ma è comunque un processo aperto, paradossalmente innovativo, perché la tradizione richiede di essere interpretata affinché possa ancora offrire risposte al presente: le affermazioni della tradizione sono sempre risposte al nuovo in un'ambivalenza che consente di poter interpretare i 'futuri locali' del pianeta come incerti e aperti. «Molte lingue, cosmologie e valori sono andati perduti, in certi casi letteralmente assassinati; molto però è stato in pari tempo inventato e fatto rivivere in contesti complessi, contraddittori [...] È accaduto qualcosa [...] che esige da noi la simultanea percezione tanto della fine di certi ordini di diversità, quanto della creazione o traduzione di altri [...] Per ogni dove nel mondo si stanno distruggendo e creando distinzioni»<sup>244</sup>. Se può apparire più facile registrare la perdita di tradizionali ordini di differenza, piuttosto che l'emergere di nuovi, occorre tuttavia pensare che il riconoscimento dell'emergente è anche il riconoscimento del nuovo, affinché sia possibile far posto a 'futuri culturali'. Sul piano dell'educazione tutto questo richiede di essere ricondotto al significato che può assumere nel rapporto tra educazione formale e non formale: affinché un'identità non si irrigidisca in forme difensive, ma neanche ceda a lusinghe omologanti di nuove identità inconsistentemente fondate sulla perdita totale del progresso, occorre che siano offerte possibilità di costruire forme innovative dando spazio alla cultura, alla conoscenza, ai saperi tradizionali, sapendone cogliere le trasformazioni e non utilizzandoli come etichette per definire diversità comunque dinamiche.

Il mancato riconoscimento, la svalutazione e parallelamente l'assolutizzazione di forme di cultura di gruppi all'interno di uno stesso Stato porta sicuramente ad una spaccatura sia in termini di apprendimento, sia di costruzione del sé, tra questo ambito della formazione e l'ambito propriamente legata all'istruzione, nell'istituzione scolastica, dove avviene invece, a tutti gli effetti, un processo di acculturazione, se vengono veicolati e trasmessi concezioni e modelli diversi. Ma soprattutto in questa forma di acculturazione 'intenzionale', se non 'coatta', che interpreta la scuola come

tra culture e delle trasformazioni, costituendo un punto di riferimento per impostare anche una interpretazione in chiave educativa della costruzione di una conoscenza interculturale.

<sup>244</sup> Clifford, *I frutti puri impazziscono*, cit. pp. 29-30.

istituzione deputata a garantire la stabilità e il predominio di gruppi egemoni<sup>245</sup>, le nuove conoscenze finiscono per non impattare schemi mentali e strutture di apprendimento costruite sulla base della cultura di appartenenza proprio attraverso i processi di inculturazione. Questa mancanza di

<sup>245</sup> È quanto accade per esempio in molti contesti nazionali caratterizzati da situazioni storiche di colonialismo, con la presenza di gruppi etnici più o meno consistenti, non sempre definibili in termini di minoranze, i cui saperi, la cui cultura non ha adeguato riconoscimento a livello di istituzione scolastica, se non, a volte, attraverso forme di bilinguismo. Emblematico in questo senso è il caso delle Università indigene che si stanno costituendo e sviluppando nel continente americano, dando vita anche ad una rete di confronto e scambio che si estende dal Canada fino ai Paesi del Sud (per approfondimenti si rimanda a: <<http://cgi.proeibandes.org/>>, <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>>, <<http://icci.nativeweb.org/>>, <<http://www.nativeweb.org/>>). Un contesto all'interno del quale si colloca un progetto di istituzione di una Università Maya in Guatemala la cui finalità prioritaria è la formazione di insegnanti e di *lideres* locali. Il Progetto, sostenuto dalla cooperazione toscana vede anche il coinvolgimento dell'Università di Firenze. Il contributo della cooperazione toscana si è di fatto inserito in un processo, che prendeva avvio dagli Accordi di Pace firmati in Guatemala verso la metà degli Anni Novanta, all'interno dei quali era stato inserito un riferimento alla possibilità di creare una università indigena nel Paese. Lo sviluppo di una struttura universitaria finalizzata al recupero e alla valorizzazione della cultura Maya, rientra a tutti gli effetti negli scenari mondiali, che vedono, attraverso processi di globalizzazione, l'emergere di altre espressioni del sapere umano, che però a vario titolo e in vario modo, spesso si oppongono dichiaratamente alla razionalità occidentale. La necessità di dare voce alla pluralità di tradizioni che a lungo sono state misconosciute e represses, non deve però portare verso una mitizzazione a rovescio, radicalizzando il valore dei propri saperi e incorrendo nei rischi di una negazione della stessa dinamicità che caratterizza la costruzione di conoscenza. Questo è quanto accade alla cultura occidentale quando non riesce ad aprirsi agli 'altri' saperi nel momento in cui non può più trovare al suo interno le risposte alle nuove sfide planetarie. Ma è anche l'irrigidimento che si incontra nei Paesi post-coloniali, dove la difesa di una presunta cultura dominante, spesso di fatto frutto di ibridazioni, si accompagna a processi di assimilazione culturale a garanzia di un potere politico ed economico. Ma è anche quanto può accadere a società che ora si aprono al mondo e che intendono trasformare le proprie esperienze di vita in 'culture': ovvero riconoscendone il valore come «oggetto e/o soggetto di un discorso, [...] che le deprivatizza» (F. Marano, *Autoetnografie. Autorappresentazione della cultura*, in «Ossimori», n. 7, 1995, pp. 24-31), ma in questo procedere si irrigidiscono nella difesa della propria identità, ingenerando di fatto meccanismi di esclusione basati sulla stereotipizzazione dell'appartenenza. Se il capitale conoscitivo che si esplica nella produzione materiale e immateriale di cultura deve essere valorizzato, deve rappresentare la base di partenza di un'azione di sviluppo, la possibilità offerta dalla formazione universitaria per le comunità Maya del Guatemala, dovrebbero essere quelle di garantire la consapevolezza, ma soprattutto garantire la possibilità di far acquisire la consapevolezza del valore del proprio sapere. Attualmente l'impossibilità per la maggior parte dei bambini di seguire un percorso di istruzione collegato ai propri saperi, pone forti problemi in termini di rapporto tra inculturazione all'interno della famiglia e della comunità rispetto al processo di acculturazione che di fatto si realizza nella scuola. Anche in presenza di scuole all'interno del quale si adotta il bilinguismo, l'utilizzo nei primi anni della lingua Quiché è solo funzionale ad un più facile apprendimento di contenuti comunque 'occidentali'. Sicuramente una università Maya, proseguendo e certamente potenziando i percorsi di alta formazione già attivati da alcune delle istituzioni indigene potrebbe offrire opportunità di formazione di insegnanti che non solo conoscono la lingua (o meglio le lingue) Maya, ma soprattutto conoscono la 'cultura' Maya e possono garantire continuità valoriale e metodologica, favorire realmente la continuità dei processi di apprendimento.

riconoscimento che sembra passare *in primis* da una attribuzione politica e istituzionale di pari dignità di culture, deve potersi trasformarsi in una profonda riconsiderazione non solo dei contenuti culturali, ma anche delle funzioni, dei comportamenti, dei valori che attraverso quei contenuti si manifestano e che intervengono quindi a condizionare ogni forma di apprendimento riflesso, a definirne il valore, a riconvertirlo, ad attribuirgli significati e interpretazioni che potrebbero essere innovative e inclusive.



## CAPITOLO TERZO

### IL PUNTO DI VISTA DELL'EDUCAZIONE: ALCUNI NODI PROBLEMATICI

*L'umanità che tratta il mondo come un mondo da buttar via, tratta anche se stessa come un'umanità da buttar via (Günther Anders).*

L'inedita rilevanza delle relazioni tra saperi nella società globalizzata può essere, come si è delineato, fonte di nuove opportunità, ma anche di nuove forme di esclusione: occorre consapevolezza di questo affinché la metafora della società della conoscenza, si sostanzi in una 'società dell'apprendimento', che possa efficacemente essere assunta a immagine descrittiva ed evocativa di una nuova situazione, collocata in una prospettiva di apprendimento permanente come condizione di sviluppo della risorsa umana.

#### *3.1 Apprendimento come diritto: accedere, esprimere, costruire conoscenza*

Nello scenario presentato della società globalizzata della conoscenza, della società in rete, si richiedono abilità, cognitive, metacognitive, affettive, relazionali, la cui indisponibilità acuisce il rischio dell'esclusione sociale delle persone: diviene indispensabile evidenziare una condizione esistenziale dell'individuo, nell'ambito della quale «assume sempre maggior rilievo la capacità (competenza strategica) di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, come condizione strutturale di un'effettiva libertà e responsabilità individuale e collettiva» in termini «di disponibilità di un repertorio di attrezzi, cognitivi, affettivi e relazionali, la cui peculiarità riguarda le funzioni propriamente basilari e proattive che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse al ruolo di membri di una comunità democratica»<sup>246</sup>. Il ruolo del soggetto appare chiaramente delineato così come appare necessario possa esplicitarsi nella costruzione attiva e nell'uso originale della conoscenza nei contesti di riferimento: essere messi in condizione di saper 'usare' le proprie co-

<sup>246</sup> Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit. Per la specifica citazione si rimanda a Alberici, *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL. Focus in lifelong learning», cit.

noscenze deve essere considerato obiettivo prioritario, per tutti, proprio in termini di diritto. Un usare che comporta consapevolezza del valore di quanto si possiede in termini di patrimonio di conoscenza, consapevolezza dei propri bisogni formativi, consapevolezza e padronanza nell'individuazione e realizzazione di percorsi atti a favorire la costruzione di nuove conoscenze aperte: si tratta di competenze altissime, ancor di più si vengono prospettate come finalità di percorsi da pensare e realizzare per tutti e in contesti diversi.

Complesso è cogliere a pieno il significato del termine 'tutti': questo deve assumere realmente una consistenza planetaria, e determinare la definizione di un nuovo diritto, in grado di coniugare dimensione globale e dimensione locale della conoscenza, che consenta di individuare punti di intersezione tra costruzione 'locale', centrata sui reali bisogni, e capacità di proiezione su scala globale, come competenza di interpretazione, rappresentazione, valorizzazione dell'insieme delle conoscenze di cui si può poter disporre.

Così, se può apparire ormai assodato, formalmente riconosciuto il diritto all'istruzione, occorre forse soffermarsi sulle possibilità e sul significato che assume oggi garantire un diritto all'apprendimento, occorre precisarne la prospettiva e interpretare il ruolo dell'agire educativo come finalizzato a promuovere e sostenere processi di sviluppo. E per comprendere la necessità di pensare a forme più articolate dell'istruzione come diritto basti pensare alle esigenze che la complessità dell'attuale società globale pone in un momento in cui anche l'idea stessa di cittadinanza chiede di dilatarsi: diritto all'apprendimento e diritto di cittadinanza sembrano dunque essere due aspetti strettamente intrecciati di uno stesso problema, in una prospettiva circolare, che abbia sullo fondo l'attenzione allo sviluppo umano, soprattutto a partire dalla considerazione del ruolo che l'esercizio di questo diritto deve poter assumere in quei contesti che vedono ancora disatteso lo stesso diritto all'istruzione, o che richiedono di ri-configurarlo alla luce delle profonde trasformazioni in corso, legate al processi di globalizzazione. Pensiamo alla presenza degli immigrati nella società occidentale, alle culture marginali che chiedono considerazione, alla situazione di una buona parte del pianeta che deve vedere riconosciuti anche molti altri diritti.

La Dichiarazione Universale dei Diritti si apre con l'affermazione della piena uguaglianza di libertà e diritti per tutti gli esseri umani e concretizza questa affermazione declinandola nei diversi diritti: il diritto alla cittadinanza, alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, di opinione e di espressione, diritto alla partecipazione<sup>247</sup>. Un diritto come la libertà,

<sup>247</sup> Art. 15 «Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza»; art. 18 «Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione»; art. 19 «Ogni individuo ha

nelle sue diverse forme, libertà di pensiero e di parola, di partecipazione alla vita pubblica anche al di là delle accezioni locali o nazionali del termine, libertà progettuale per dare risposte ai bisogni e ai problemi globali della nostra epoca, è parte integrante della dignità e richiede, per essere esercitato, lo sviluppo di reali poteri e quindi competenze o conoscenze competenti: sviluppo che solo un'educazione intenzionale ed efficace può favorire. L'articolo 26 della Dichiarazione dei Diritti precisa come «Ogni individuo ha diritto all'istruzione» e aggiunge «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali». Questa affermazione che pone l'accento sul pieno sviluppo della persona umana, rischia di rimanere proprio e soltanto una pura e semplice 'dichiarazione' se non viene problematizzata e contestualizzata nei nuovi scenari globali. I diritti e le libertà secondo questo articolo devono essere riconosciuti e devono essere rispettati. Diritti e libertà non sono dati e compito dell'educazione non deve essere solo il rispetto quanto lo sviluppo di capacità che mettano i soggetti in grado di esercitare gli uni e difendere le altre. Il passaggio da un diritto all'istruzione ad un diritto all'apprendimento dovrebbe essere segnato proprio dallo sviluppo di capacità e poteri che mettano l'essere umano in condizione sia di esercitare che di difendere diritti e libertà grazie ad un'educazione che deve necessariamente passare anche attraverso la pratica della partecipazione, sociale e culturale<sup>248</sup>. Ma per fare questo il soggetto deve essere messo in condizioni di apprendere, di acquisire capacità critiche, progettuali e cooperative. Lo sviluppo della personalità umana deve rimandare a un riconoscimento di tutte le sue componenti, potenzialità, deve richiamare, agganciare il sistema personale dei saperi dei soggetti.

La centralità dell'apprendimento come diritto chiede di essere collocata all'interno del più ampio ambito del *lifelong lifewide learning*. L'affermarsi del concetto di apprendimento permanente, concepito come sintesi e idea guida capace di interpretare e progettare il processo formativo nella sua globalità spazio-temporale, pone di fronte ad un'idea di educazione che sta assumendo sempre di più una nuova fisionomia in relazione non solo «alla durata, lungo il corso della vita, ma anche alla pervasività degli ambiti di riferimento, di vita e di lavoro»<sup>249</sup>. Un'idea di educazione che im-

diritto alla libertà di opinione e di espressione incluso il diritto di non essere molestato per la propria opinione e quello di cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere»; art. 21 «Ogni individuo ha diritto di partecipare al governo del proprio paese»; art. 27 «Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità».

<sup>248</sup> A. Mangano, *Il nesso educazione-società nella pedagogia sociale*, in Sarracino, Striano (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, cit., p. 256.

<sup>249</sup> A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2003, p. 96; Alberici, *Imparare*

pone quindi di sostituire un'idea di saperi legati all'istruzione, acquisibili nella scuola e spendibili nella vita adulta, con l'esigenza di una creazione continua dei saperi personali, individuali e collettivi. Comporta inoltre il riconoscimento dei contenuti umani come 'materia' di educazione, superando i 'limiti' dei contenuti disciplinari, ma anche di sistemi scolastici fondamentalmente progettati per insegnare l'obbedienza e il conformismo<sup>250</sup>. Parlare in termini di *lifelong-lifewide learning* necessita di andare anche al di là, oltre, il passaggio ormai consolidato della valorizzazione dei contesti di apprendimento non formale per una valutazione, un'analisi diversa dei differenti, molteplici contesti all'interno dei quali si determinano condizioni di interconnettività tra saperi: «spazi di vita»<sup>251</sup> che seppur con proprie specificità sviluppano o possono potenzialmente sviluppare conoscenza. La *Knowledge Society* in questo senso si presenta come possibilità: società dell'immateriale obbligata ad investire sulla risorsa umana per garantire il suo sviluppo e 'fare' della formazione non più la macchina della conservazione e dell'isolamento di identità e appartenenze, ma il motore per la liberazione del capitale umano di conoscenza<sup>252</sup>.

Tuttavia l'idea di *lifelong learning* rappresenta un'utopia che può svuotarsi di senso se non sottende un progetto di uomo, non certo definito a priori sulla base di modelli 'necessari'. Il senso della pedagogia così come si è venuto configurando a partire dal Novecento, non si definisce del resto a partire da una riflessione sul dover essere e si pone in dissenso rispetto ad un possibile carattere ideologico della formazione: la formazione come categoria dello spazio pedagogico di riflessione, diventa luogo problematico e paradossalmente utopico (utopia deriva dal greco *ou tòpos*, letteralmente 'non luogo', 'senza luogo'), centrato su un'ideale trasformativo, che trova concretezza nel paradigma del cambiamento come caratteristica peculiare dell'uomo, scardinando una posizione sostanzialmente statica, trasmissiva dell'educazione. Il passaggio da un'idea di educazione, basata sulla trasmissione del modello, adattamento ad esso, ad un'idea di

*sempre nella società della conoscenza*, in «LLL. Focus on lifelong learning», cit.

<sup>250</sup> Sulla necessità di superare una rigida impostazione disciplinare si torna cap. 4. I limiti cui qui si intende far riferimento riguardano le iperspecializzazione e la chiusura al dialogo interdisciplinare, ma il riferimento è anche ad alcuni limiti insiti nell'uso didattico che delle discipline è stato fatto, che ha impedito di mettere in relazione concetti elaborati a livello interno alla disciplina, con i saperi d'uso necessari alla formazione. Si riconosce comunque l'importanza dell'istituzione delle discipline nella storia della scienza, in quanto hanno consentito la delimitazione di un dominio di competenza senza la quale la conoscenza stessa sarebbe diventata inafferrabile. Si veda su questo tema anche F. Cambi, *La storizzazione come fattore di rigorizzazione dei saperi*, in F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curriculare e percorsi didattici nella scuola dell'autonomia*, Vol. IV, Le Monnier - IRRSAE Toscana, Firenze, 2001, prima parte *Premesse teorico didattiche*, pp. 70-80.

<sup>251</sup> D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p. 148.

<sup>252</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit.

educazione mirata all'appropriazione del modello<sup>253</sup>, alla sua costruzione attraverso un processo che parte dall'interno del soggetto, funzionale al superamento dei condizionamenti che possono venire dai contenuti esterni, pone in evidenza l'azione trasformativa dell'apprendimento<sup>254</sup>. La formazione diventa un 'dar forma' come agire educativo e un 'formarsi' come processo autopoietico del soggetto e dall'idea di necessità si passa alla possibilità, dall'assolutezza, esaustività e sistematicità come valori, assumono rilevanza le categorie di universalità, processualità e complessità, integrazione tra soggettività e alterità<sup>255</sup>.

Per comprendere cosa questo significhi e come possa tradursi in un diritto, occorre tentare di declinare in modo diverso il concetto tradizionalmente espresso in termini di diritto all'istruzione. Se da diritto all'istruzione occorre passare infatti alla considerazione di un diritto all'apprendimento, sono evidenziabili tre dimensioni fondamentali che dovrebbero essere garantite: in prima istanza sembrano porsi condizioni funzionali a garantire l'accesso alla conoscenza, espressa in termini di saperi che siano realmente rispondenti ai bisogni formativi e che possano tradursi in competenze; diventa dunque determinante che ci sia una seconda dimensione garantita, ovvero la possibilità di espressione di questi bisogni e ciò implica che ci siano anche le condizioni perché ci sia la consapevolezza e l'esplicitazione di bisogni formativi; una terza dimensione è data quindi dalla creazione di situazioni che rendano possibile, favoriscano e sostengano processi di costruzione di conoscenza come risposta ai bisogni espressi. Non è quindi solo la disponibilità di sistemi di istruzione che garantisce il diritto all'apprendimento.

Se da una parte flussi globali di informazione, prodotti, persone, capitale e idee sembrano poter offrire a tutti una grande opportunità di migliorare la condizione umana, in realtà il settanta per cento della popolazione povera del mondo vive in zone rurali e remote, dove anche l'accesso a un semplice telefono è impossibile. Questo 'divario digitale' riflette e approfondisce sempre più le forti disuguaglianze socio-economiche esistenti<sup>256</sup>.

<sup>253</sup> Sul rapporto antinomico tra istanze teoriche basate su un'idea di trasmissione del modello o, invece di appropriazione del modello, collegati al passaggio da una pedagogia dell'essenza rispetto ad una pedagogia dell'esistenza, si rimanda a Orefice, *Educazione e territorio*, cit., pp. 1-32. Il problema epistemologico, teorico e metodologico della pedagogia scientifica è stato recentemente ripreso dall'Autore in Orefice, *Pedagogia*, cit.

<sup>254</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

<sup>255</sup> Sono categorie che caratterizzano il dibattito contemporaneo sul senso dell'educazione, che si richiamano alla profondità teoretica, meta-riflessiva della pedagogia, all'interno del razionalismo critico, del paradigma del problematicismo, dell'approccio dialettico e fenomenologico (Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit.; Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit.).

<sup>256</sup> L'accesso ai beni e ai servizi, e ancora di più l'accesso alla conoscenza rischia di diventare di fatto sempre più discriminante negli attuali scenari della società globale. Si veda anche

Tuttavia la creazione delle condizioni per l'accesso non è definibile solamente in termini di costruzione di *media*, canali dell'informazione sempre più legati a strumenti tecnologici, ma implica il richiamo a condizioni di apprendimento basate in prima istanza sulle competenze di cui il soggetto deve disporre per poter accedere; fa riferimento al recupero del potenziale protagonismo del soggetto, di fatto inserito in un flusso culturale globale, 'fatto' non solo di informazioni, ma di vissuti, di idee, rappresentazioni del mondo, immagini, linguaggi, valori. Non sono sufficienti le connessioni strumentali di ordine tecnologico, seppur necessarie per non essere di fatto escludenti per assenza, ma affinché si crei realmente un accesso alla enorme quantità di saperi di cui potenzialmente il mondo di oggi dispone, sono necessari altri strumenti, di ordine cognitivo, ma in una prospettiva di globalità della conoscenza<sup>257</sup>.

La dimensione dell'accesso viene dunque problematizzata: equivale a disporre di strumenti per poter accedere ai saperi, per poterli individuare, cogliere, selezionare, in maniera contestualizzata, sulla base dei bisogni e delle esigenze conoscitive.

Oggi sembra possibile avere un livello di accesso alle conoscenze che non ha precedenti nella storia, ma questo non significa, come accennato nei precedenti paragrafi, che ne derivino processi di *empowerment*: facilitazioni dell'accesso possono dare l'illusione di 'partecipare', ma non di esercitare la democrazia, possono in realtà essere funzionali al mantenimento di uno *status quo*, mentre è l'apprendimento che può metterlo in discussione.

Mettere in condizione di accedere alle conoscenze per realizzare una reale formazione, equivale dunque a mettere in grado di gestire e autogestire l'accesso alla conoscenza e all'utilizzo consapevole del potenziale di saperi di cui il soggetto stesso è portatore. Questo significa ancora spostare l'attenzione sulla necessità di ri-considerare tutte le situazioni in cui si apprende e si mettono in gioco i propri saperi per costruirne di nuovi, e quindi rileggere, come si diceva, il diritto all'istruzione in un'ottica di educazione permanente<sup>258</sup>.

J. Rifkin, *L'era dell'accesso: la rivoluzione della new economy*, A. Mondadori, Milano, 2000.

<sup>257</sup> Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in Cambi, Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., pp. 39-40.

<sup>258</sup> Dare espressione ai saperi collettivi, alle conoscenze e competenze locali, attraverso le lingue locali, metterle in rete con altri, è un obiettivo del *Open Knowledge Network* (OKN). Si tratta di un network sviluppato dalla *United Nations Information and Communication Technologies Task Force* e ha la finalità di favorire processi di *empowerment* di comunità. Attraverso soluzioni tecnologiche flessibili consente di raccogliere, condividere e diffondere conoscenze locali: attraverso la costituzione di gruppi locali le comunità locali possono esprimere e comunicare conoscenze e prendere decisioni che interessano la vita della comunità stessa. Attualmente sono coinvolte comunità dell'Africa, dell'Asia Meridionale e dell'America Latina. È forse una modalità e uno strumento che potrebbe essere utile implementare e approfondire. Un modo per mettere a disposizione le tecnologie e consentirne un utilizzo non finalizzato ad esportare

Non bastano dunque programmi di alfabetizzazione, non sono sufficienti programmi di istruzione impostati secondo logiche trasmissive, o comunque costruzione di sistemi scolastici interpretati come meccanismi di consenso, in base ad una concezione totalizzante dell'organismo sociale, funzionali quindi alla difesa, alla trasmissione e riproduzione di determinati valori.

Nei rapporti sullo sviluppo umano curati dall'UNDP<sup>259</sup> viene sottolineato come l'istruzione sia una sorta di elemento di avvio di un processo circolare: l'istruzione contribuisce al miglioramento della situazione sanitaria, e un'istruzione e una sanità migliori a loro volta fanno aumentare la produttività, che porta alla crescita economica che genera risorse con le quali sono resi possibili miglioramenti di sanità e di istruzione della popolazione. Altro elemento considerato fondamentale è l'istruzione delle donne: l'uguaglianza di genere assume un ruolo centrale in queste sinergie, in quanto le donne sono agenti di sviluppo e la loro istruzione contribuisce alla salute e all'istruzione delle generazioni successive più di quella degli uomini. Inoltre in età adulta, le ragazze che hanno ricevuto un'istruzione hanno figli più sani e in numero minore, accelerando così la transizione a tassi di fertilità inferiori. Le donne meglio istruite e più sane contribuiscono inoltre all'aumento della produttività, adottando, ad esempio, innovazioni nel campo dell'agricoltura, e contribuendo alla conseguente crescita dei redditi famigliari. Donne che spesso lavorano fuori casa, percependo redditi indipendenti e accrescendo la propria autonomia, e che possono diventare promotrici di azioni collettive per rivendicare più diritti, all'istruzione, all'assistenza sanitaria, a pari opportunità di lavoro, aumentando le sinergie positive.

Si tratta sicuramente di circoli virtuosi, possibili, ma complessi da realizzare e forse ancora più difficilmente attuabili se l'istruzione non si col-

conoscenze e saperi occidentali, ma ad esprimere e valorizzare saperi locali, saperi d'uso legati alla dimensione informale e non formale dell'apprendimento, saperi collettivi e individuali che possono il cui riconoscimento comporta anche il riconoscimento di un diritto all'apprendimento fondato sulle reali conoscenze e competenze dei soggetti. La *United Nations Information and Communication Technologies Task Force* è un organismo costituitosi dopo il G8 tenutosi nel 2000 a Kyushu-Okinawa in Giappone. Nell'anno successivo, a Genova, il nuovo organismo presentava un rapporto dal titolo *Digital Opportunities for All: Meeting the Challenge* da cui emergeva chiaramente come le tecnologie digitali possono dividere, esacerbare differenze sociali ed economiche, creare nuove forme di emarginazione e povertà. Dal rapporto cui è scaturito un piano di azione scandito in 9 punti, di cui l'ottavo centrato proprio sul sostegno ai 'contenuti locali' (<<http://www.openknowledge.net/>>).

<sup>259</sup> Si rimanda in particolare a *State of world population 2005, The Promise of Equality. Gender Equity, Reproductive Health and the Millennium Development Goals*, UNFPA (United Nations Population Fund), p. 16 e sgg.; si veda anche *Human Development Report 2003, Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty*, Oxford University Press; traduzione italiana, *Rapporto 2003 sullo Sviluppo umano. Le azioni politiche contro la povertà*, Rosemberg & Sellier, Torino.

lega, non si innesta, non si rapporta con saperi culturali e sociali locali. Non può essere esercitato un reale diritto all'apprendimento permanente del soggetto e della comunità locale se non si parte dalla domanda di sviluppo umano, dai molteplici e diversificati bisogni di conoscenza. Bisogni che devono essere portati a consapevolezza, devono essere espressi e a cui è necessario dare risposte attraverso una progettualità stessa della comunità, che non si chiude in se stessa, ma entra in rete con altre società e culture e partecipa alla costruzione dei saperi condivisi e solidali a beneficio della comunità globale<sup>260</sup>.

Di fatto nonostante risulti che più dell'80% dei bambini dei Paesi in via di sviluppo è iscritto alla scuola primaria, circa 115 milioni di bambini non la frequentano, bambini che non completano il ciclo di istruzione primaria e vi sono percentuali di iscrizione terribilmente basse nell'Africa sub-sahariana (57%) e in Asia meridionale (84%). Un adulto su sei nel mondo è analfabeta e restano profondi divari dovuti al genere: tre quinti dei 115 milioni di bambini che non frequentano la scuola sono femmine e due terzi degli 876 milioni di adulti analfabeti sono donne.

Nel settembre 2000 i leader di 189 Paesi hanno sottoscritto la Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite, impegnandosi a incrementare gli sforzi globali per ridurre la povertà, migliorare la sanità e promuovere la pace, i diritti umani e la sostenibilità ambientale. Dalla Dichiarazione sono scaturiti otto Obiettivi di Sviluppo del Millennio che sono traguardi specifici e misurabili, e includono l'iscrizione alla scuola primaria di tutti i ragazzi e le ragazze entro il 2015. Questo richiede scelte politiche e soprattutto investimenti da parte dei governi. Ma siamo di fronte ad un paradosso: di solito i Paesi sono in grado di affrontare spese maggiori per l'istruzione quando le loro economie sono in crescita, i Paesi più poveri, però, devono spendere di più per l'istruzione per sottrarsi alle loro trappole della povertà e spesso non dispongono di sufficienti risorse da destinare a tali investimenti basilari. Se è possibile comunque sottolineare che colui che chiamiamo analfabeta, in realtà possiede comunque un alfabeto, della comunicazione verbale e visiva, di codici di rappresentazione dei suoi saperi<sup>261</sup>, tuttavia, nonostante il valore di tali alfabeti non debba essere svalutato o negato, l'impossibilità di accedere ai linguaggi e ai contenuti della parola scritta richiede di essere assolutamente superata: si tratta di competenze comunque indispensabili allo stato attuale dello sviluppo della società contemporanea. I saperi orali non garantiscono condizioni dignitose di vita ad almeno la metà dell'umanità e la nozione moderna di

<sup>260</sup> Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in Orefice, Sarracino, *Nuove questioni di pedagogia sociale*, cit., pp. 46-47.

<sup>261</sup> Sulla cultura analfabeta come codice di conoscenza e manipolazione della realtà con proprie categorie di spazio, di tempo e di causa, si rimanda a M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, pp. 234-246.

analfabetismo si accompagna alla necessità di disporre di una sede specifica abilitata all'alfabetizzazione nella cultura scritta, i cui alfabeti richiedono di essere appresi, studiati<sup>262</sup>, per affrontare la complessità delle condizioni che consentono ovvero limitano la capacità di comunicare nelle società in cui l'informazione è contenuta, diffusa e prodotta attraverso linguaggi scritti e formalizzati.

L'istruzione, oltre ad essere un diritto, è anche uno degli indici di sviluppo umano, ma gli indicatori 'misurabili' sono riferiti alla spesa per l'istruzione, al numero delle iscrizioni e ai livelli di alfabetizzazione, che poco o nulla possono dire sulla qualità degli apprendimenti<sup>263</sup> e ancora meno sulle reali ricadute in termini di impatto per la valorizzazione del potenziale conoscitivo dei soggetti in funzione di uno sviluppo che si definisca in termini di sviluppo umano e che quindi necessariamente richieda l'esercizio del diritto ad apprendere<sup>264</sup>.

<sup>262</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 108-109.

<sup>263</sup> Tuttavia la dimensione qualitativa dell'apprendimento, intesa come 'cuore dell'educazione' per lo sviluppo è problema che interessa: «*Although the right of education has been reaffirmed on many occasions since the Universal Declaration of Human Rights was proclaimed in 1948, many international instruments are silent about the qualitative dimension of learning [...]. The World declaration on Education for All (1990) and the Dakar Framework for Action (2000)[...] recognize quality as prime condition for achieving Education for All. The Dakar Framework affirms that quality is at the heart of education*». Si afferma una qualità che richiede di essere definita: «*Two principles characterize most attempts to define quality in education: the first identifies learners' cognitive development as the major explicit objective of all education system. Accordingly, the success with which system achieve this is one indicator of their quality. The second emphasizes education's role in promoting values and attitudes of responsible citizenship and in nurturing creative and emotional development. The achievement of these objectives is more difficult to assess and compare across countries*» (EFA Global Monitoring Report 2005, UNESCO, Paris, pp. 2-5). Questa seconda componente, che l'ultimo rapporto dell'UNESCO sottolinea e che dovrebbe contraddistinguere una educazione di qualità, appare particolarmente interessante. Afferma la necessità di un'educazione che sia in grado di promuovere una cittadinanza responsabile, e collega di fatto questa idea di cittadinanza alla esigenza di alimentare uno sviluppo della componente emozionale e creativa del soggetto. Aspetti sicuramente di difficile misurazione, come il rapporto sottolinea, ma che introducono, rimandano ad una riflessione sulla globalità non dei saperi, ma del processo di apprendimento.

<sup>264</sup> Stanno tuttavia emergendo nuovi indicatori, anche se per ora applicati in ricerche realizzate in Paesi sviluppati economicamente. La prima indagine IALS (*International Adult Literacy Survey*) condotta dall'OCDE (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) e conclusa nel 2000 ha dimostrato, per esempio, che la misurazione diretta dei livelli di letteratismo/literacy/competenza alfabetica funzionale produce un indicatore che si collega con chiarezza ad un positivo inserimento di soggetti adulti nella società e che questo indicatore appare più affidabile di altri, quali per esempio il titolo di studio conseguito. (OECD/OCDE, *Literacy in the Information Age. Final Report of the international Adult Literacy Survey*, Oecd, Paris, 2000; V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2000). Anche l'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*), pubblicata nel 2006, si colloca nella stessa prospettiva, ma ne amplia il campo di indagine e lo estende ad un complesso di abilità, definite come abilità per la vita, che meglio dovrebbero riuscire a connotare il complesso di condizioni che determinano i rischi di marginalità sociale (<<http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/>>).

Documenti delle Nazioni Unite definiscono lo sviluppo come «processo attraverso il quale le società umane soddisfano i bisogni di chi ne fa parte»<sup>265</sup>. Una definizione questa che implica non pochi problemi di ulteriore definizione del concetto di bisogno, ma anche di valutazione delle risposte. ‘Sviluppo’ non può essere solo crescita economica, demografica, tecnologica o agricola, e in questo senso può non avere sempre una connotazione positiva. Se il termine indica solo il processo attraverso il quale si danno risposte ai bisogni nulla garantisce che tale soddisfazione porti verso un miglioramento, soprattutto se l’accento viene posto sulla risposta e non sul processo che ha portato all’esplicitazione del bisogno e all’individuazione della risposta. «Si tenderebbe a credere che il tempo che passa e la crescita economica portino automaticamente vivere meglio. Invece no. Si può avere sviluppo e vivere peggio [...] a poco serve dire che una società si sta sviluppando se non si sa dire in che direzione e se non si può valutare se si sta effettivamente cercando di rispondere equilibratamente ai bisogni di tutti i suoi cittadini o se invece sta creando tensioni, squilibri, pericoli»<sup>266</sup>. Ogni società trae significato dalle risposte che riesce ad offrire ai bisogni di chi ne fa parte e i cittadini verificano che conviene farne parte quando le risposte sono effettivamente ‘rispondenti’ per quantità, qualità e continuità, sicurezza. È nel rispetto di queste istanze che si colloca l’‘approccio di sviluppo umano’, un tipo di sviluppo che si propone di «rispondere ai bisogni di tutti, offrendo risposte che migliorano la vita in tutti i suoi aspetti economici e sociali e che si propone di ridurre la povertà, l’esclusione sociale, il degrado ambientale, le tensioni sociali e il ricorso alla violenza»<sup>267</sup>. E, va aggiunto, uno sviluppo che sia endogeno, che nasca e si sostanzi a partire dalla espressione e dalla valorizzazione delle specificità sociali, culturali, economiche; che non sia indotto dall’esterno attraverso programmi di esportazione di risposte *pass- par- tout*, tendenti all’assimilazione e all’omologazione.

La soddisfazione dei bisogni a livello individuale e sociale è sicuramente un processo complicato, che richiede impegno e partecipazione a vari livelli: quasi tutti i bisogni umani possono essere soddisfatti solo mediante collaborazione e integrazione tra soggetti, strutture, ma soprattutto persone. «La vera ricchezza di una nazione è la sua gente»: sono le parole che aprono il primo Rapporto sullo Sviluppo Umano, pubblicato nel 1990 da UNDP. Parlare di sviluppo umano equivale a sostenere la realizzazione dei processi volti a migliorare la qualità della vita, l’ampliamento delle possibilità di scelta a disposizione degli individui, porre donne e uomini

<sup>265</sup> L. Carrino, *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento, 2005, p. 170.

<sup>266</sup> Carrino, *Perle e pirati*, cit., p. 175.

<sup>267</sup> Cfr. *ivi*, p. 279.

al centro del 'proprio' dibattito: uno sviluppo delle persone, attraverso le persone e per le persone<sup>268</sup>. Sono le stesse società umane che devono essere protagoniste del proprio sviluppo, attraverso le diverse forme organizzative, attraverso lo spazio che sono in grado di offrire per l'espressione delle potenzialità individuali e sociali di ciascuno. Il riconoscimento dello spazio autonomo di sviluppo del soggetto si accompagna necessariamente all'affermazione di una società democratica affinché sia riconosciuto a ciascun individuo il diritto di prendere parte e contribuire alla vita culturale e sociale della comunità: altrimenti non si esplica l'idea di sviluppo cui si è fatto riferimento, ma anche il diritto all'apprendimento non è di fatto esercitabile.

Sviluppo significa, prima di tutto, permettere alle persone di vivere il tipo di vita che essi scelgono, fornendo loro gli strumenti e le opportunità per fare questo genere di scelte. Per questo motivo non si può prescindere dal riconoscimento della libertà culturale<sup>269</sup>, intesa proprio come parte fondamentale dello sviluppo umano, e dalla fondamentale importanza del sostenere la conoscenza. E nel contempo l'accesso e l'espressione dei saperi propri di ciascuna cultura deve essere garantito da un diritto all'apprendimento che sia funzionale all'acquisizione di competenze per esercitare pienamente un diritto di cittadinanza<sup>270</sup>.

<sup>268</sup> E. Chiappero Marinetti, A. Semplici (a cura di), *Umanizzare lo sviluppo. Dialogo a più voci sullo sviluppo umano*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001.

<sup>269</sup> Per approfondire il rapporto tra libertà culturale e sviluppo si rimanda a *La libertà culturale in un mondo di diversità*, Rapporto 2004 sullo Sviluppo Umano, United Nations Development Programme. Il problema del riconoscimento è stato invece trattato nel precedente capitolo.

<sup>270</sup> Un esempio può essere rappresentato dalle attività di Action Aid International. È questa un'organizzazione internazionale indipendente impegnata nella lotta alle cause della povertà e dell'esclusione sociale; opera in Asia, Africa e America Latina, ma è presente anche nel mondo occidentale, nei Paesi più ricchi, dove è impegnata in attività di sensibilizzazione e informazione, per favorire la comprensione da parte di cittadini, imprese e istituzioni, delle responsabilità nei confronti delle comunità più emarginate del Sud del mondo. Di particolare interesse è l'esperienza di AAI nella messa a punto di quello che viene definito 'Approccio Reflect - Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques': a partire da una rilettura della posizione teorica di Paulo Freire, l'approccio si presenta come strumento di valutazione partecipativa utilizzato a livello rurale per identificare bisogni e priorità di sviluppo delle comunità. Mentre le persone, organizzate in gruppi (Circoli) imparano a leggere e a scrivere, acquisiscono anche competenze di analisi e lettura della realtà concreta. Più che un progetto, *Reflect* si configura come metodologia flessibile di lavoro che viene di volta in volta adattata per rispondere alle esigenze del contesto locale, consentendo un utilizzo creativo dei suoi strumenti e delle sue tecniche. È possibile leggere l'esperienza di *Reflect* attraverso la lente del *lifelong learning* come esperienza che non condiziona l'apprendimento alle esigenze di uno modello di sviluppo stabilito al di fuori della comunità locale, non si basa sull'importazione o sul trasferimento di conoscenza, pur favorendo l'accesso dei partecipanti a informazioni e idee nuove per poter ampliare la propria comprensione della realtà locale e trovare un equilibrio tra un'analisi esclusivamente locale e l'imposizione di analisi esterne. Inoltre consente di integrare la dimensione formale

Ma sottolineare l'importanza della conoscenza per favorire e sostenere lo sviluppo, non significa solo investire in istruzione e formazione, di tipo 'usa e getta' o creare contenitori tecnologici, implementabili all'infinito, all'interno dei quali raccogliere i saperi, rendendoli in qualche modo disponibili, ma implica anche altre considerazioni. Garantire oggi un diritto all'apprendimento significa superare situazioni di continuo allargamento di un mercato della conoscenza che proprio perché rispondente a leggi che non sono proprie del processo formativo, rendono il sapere parcellizzato e facilmente 'acquistabile', fruibile in funzione dell'esito immediato che deve produrre: spesso non trasformativo del soggetto, ma illusoriamente in grado di metterlo nelle condizioni di affrontare nuovi compiti<sup>271</sup>. Con il rischio di creare 'presunzione' di sapere, perché manca la consapevolezza critica del non sapere e viene a mancare la dimensione dell'impegno, della 'presa in carico' delle conoscenze acquisite per renderle a tutti gli effetti compe-

(alfabetizzazione) e non formale dell'apprendimento; favorisce l'espressione dei bisogni e la consapevolezza, attraverso la riflessione, del valore delle conoscenze individuali e collettive per trovare soluzioni a problemi locali, rivalorizzando i saperi d'uso locali, collettivi e rivitalizzandoli con un'apertura ad altri patrimoni conoscitivi. È un esempio di come l'azione educativa può trasformare la conoscenza in reale *empowerment*. È un modo di dare potere anche riflettendo sulle dimensioni multiple del potere e delle stratificazioni sociali affinché alla riflessione possa seguire un'azione orientata al cambiamento dei disequilibri di potere che provocano disuguaglianza: di genere, classe sociale, casta, razza, gerarchia, status, lingua, abilità fisiche o intellettuali. Pensiero e azione per Freire sono aspetti indissolubili di uno stesso processo dialettico, altrimenti la riflessione «si converte in parole vuote, incapaci di censurare il mondo, poiché non vi può essere censura senza l'impegno di trasformarlo e senza azione non vi può essere trasformazione» (P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971, p. 61). Per l'esperienza di Reflect si rimanda a <[www.reflect-action.org/](http://www.reflect-action.org/)>, e al contributo di P. Giuliani, *L'approccio REFLECT: 'rivoluzionare' il concetto di educazione per dare voce e potere alle comunità discriminate nei paesi del Sud del mondo*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», I, 2, 2005, <<http://rivista.edaforum.it/>>.

<sup>271</sup> Può apparire uno scollamento tra quelle che sono le riflessioni teoriche che caratterizzano un dibattito ormai decennale sull'importanza del pensiero critico come potenziamento e sviluppo delle abilità cognitive e una realtà dei contesti formativi ancora riduttiva in questo senso in termini di pratiche operative diffuse. Proprio la scissione tra ricerca teorica in educazione ed attività educativa può rappresentare uno scacco paralizzante nell'ambito della riflessione pedagogica: coniugare ricerca 'sulla formazione' con il 'fare formazione' appare fondamentale: non solo nei contesti formativi delle società avanzate, quanto soprattutto all'interno delle politiche e strategie per i paesi emergenti (M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2004, in particolare pp. 81-125). La stessa esigenza di costruzione di un pensiero plurale, complesso, aperto, capace di trovare risposte alle sfide della realtà, capace di superare ristretti quadri di riferimento avvalendosi della molteplicità di prospettive e di percorsi disponibili, includente molteplici punti di vista, può portare ad una visione riduttiva della stessa idea di pluralità se questa viene ad assumere una dimensione meramente funzionale di espansione delle risorse strumentali, ma non attinge alla vera ricchezza ed espansione del potenziale individuale e collettivo (C. Scurati, *La pedagogia sociale oggi: appunti e riflessioni*, in Sarracino, Striano, *La Pedagogia Sociale*, cit., pp. 111-124). Per una riflessione sui modelli teorici e gli indirizzi operativi relativi allo sviluppo del pensiero critico: M. Striano, *Una didattica dei processi di pensiero*, in Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*, cit., pp. 105-138.

tenze che entrano a far parte pienamente del bagaglio di apprendimento e possano diventare garanzia di autonomia e libertà di pensiero.

L'educazione alla libertà non è tuttavia un ambito dell'attività educativa, ma è una dimensione necessaria dell'apprendimento stesso, essenziale. Paulo Freire distingue ed oppone l'educazione depositaria o 'pratica del dominio' rispetto ad un'educazione problematizzante o 'pratica della libertà': una pratica educativa basata sulla trasmissione di conoscenze predefinite, senza alcun rapporto dinamico di interazione con la mente di chi apprende, diventa strumento di asservimento mentale del soggetto<sup>272</sup>. Il diritto all'apprendimento richiede invece che questa sia indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e quindi che l'agire educativo sia finalizzato allo sviluppo dei processi di individualizzazione, ovvero che sulla base del riconoscimento di uno spazio autonomo di sviluppo del soggetto sia possibile per l'educazione diventare motore di sviluppo sociale e solo in questo senso può portare al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Resta da vedere, però, quanto e fino a che punto, nei programmi d'istruzione dei circa 200 Stati nazionali e nei progetti transnazionali ed internazionali di alfabetizzazione della popolazione mondiale, la formazione che vuole contribuire alla costruzione dei saperi individuali e collettivi, valorizzi poi i potenziali dei linguaggi e dei saperi che le società e le culture esprimono per facilitare il loro sviluppo endogeno, o quanto invece ancora, venga esportata una tecnologia sofisticata di tali linguaggi e di tali saperi per generare nuove dipendenze e nuovi depauperamenti<sup>273</sup>.

D'altra parte si presenta anche il problema aperto ed emergente del significato da attribuire al diritto all'apprendimento nella nostra società occidentale, nei paesi ricchi del mondo dove tuttavia vecchie e nuove marginalità richiedono di essere superate, favorendo l'accesso alla formazione, individuando modalità di espressione dei bisogni e di conseguenza elaborazione di offerte formative centrate sulla domanda.

### *3.2 Identità, alterità, appartenenze*

Se il mondo ha intenzione di raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e di arrivare, alla fine, a sradicare la povertà, deve innanzitutto affrontare, con esiti positivi, la sfida relativa al modo in cui si possono creare società inclusive e differenziate dal punto di vista culturale. Soprattutto per i Paesi in via di sviluppo, vincere questa sfida non solo rappresenta un requisito indispensabile per potersi concentrare adeguatamente su altre priorità della crescita economica, della sanità e dell'istruzione per tutti i

<sup>272</sup> P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano, 1973.

<sup>273</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 106 e sgg.

cittadini, ma di fatto, concedere e sostenere una piena espressione culturale alle persone rappresenta un importante fine dello sviluppo di per sé<sup>274</sup>.

Nel documento curato dall'UNESCO, *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, si legge «Globalization has produced outcomes and processes which make the learning of new skills and competencies of paramount importance. Today it is no longer enough to have the same living and working skills one had five years ago. Learning to learn, problem solving, critical understanding and anticipatory learning – these are only a few of the core skills and competencies needed for all, at a time when 60% of trades and jobs to be performed in the next two decades or so are not yet known. In many communities, the growing number of migrants means that residents have to discover new ways of relating to people from other cultures. The clamour for active citizenship likewise implies that individuals should realize their capacity for active participation in the shaping of democratic societies»<sup>275</sup>. Viene richiamata, accanto all'idea di *lifelong learning* come condizione necessaria dello stare nel mondo oggi, anche l'esigenza di una educazione interculturale, per favorire lo scambio e il confronto, un'educazione interculturale che abbia tuttavia alla base un'idea di cittadinanza, attraverso forme di partecipazione ad una società democraticamente intesa.

Viene richiamata dunque un'idea di cittadinanza che non sia assimilazione o omologazione politica e culturale, ma che implichi la necessità di essere pensata senza ignorare la dimensione interculturale, il meticciamento che caratterizza anche gli stati nazionali. Sicuramente questo richiede la problematizzazione del concetto di cittadinanza: un concetto che è complesso, polisemico, ambiguo, soprattutto se riportato alle diverse interpretazioni che punti di vista disciplinari differenti possono darne. Ma proprio perché problematico, il concetto di cittadinanza ha un contenuto inequivocabilmente educativo, in quanto condizione non data, ma conquistata, e nel contempo politicamente connotata perché ha bisogno

<sup>274</sup> Per approfondimenti si rimanda a Human Development Report 2004, *Cultural Liberty in Today's Diverse World*, United Nations Development Programme, 2004 (Ed. Italiana: Rapporto sullo Sviluppo Umano 2004, *La libertà culturale in un mondo di diversità*, Torino, Rosenberg & Sellier). Interessanti per i temi trattati anche il rapporto del 2000 e il rapporto 2002 di cui si forniscono alcune brevi note. Nel Rapporto sullo Sviluppo Umano del 2000, *Human rights and human development*, si considera come i diritti umani siano una parte integrante dello sviluppo così come lo sviluppo comporta e significa realizzare i diritti umani; viene sottolineato anche come i diritti umani portino principi di responsabilità e giustizia sociale nei processi di sviluppo umano. Nel Rapporto sullo Sviluppo Umano del 2002, *Deepening democracy in a fragmented world*, si sviluppa innanzi tutto l'idea che le politiche sono importanti tanto quanto l'economia e quindi sostenere la riduzione della povertà richiede certamente una crescita economica, ma anche a possibilità che le persone più povere possano avere potere politico; pertanto il modo migliore per raggiungere in modo consistente gli obiettivi di sviluppo umano è costruire forme forti e radicate di governance democratica a tutti i livelli della società.

<sup>275</sup> W. Mauch, C. Medel-Añonuevo, T. Ohsako, *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 2001, p. 5.

di essere affermata, di trovare espressione attraverso la partecipazione alla vita della comunità sociale<sup>276</sup>.

Pensare ad un'educazione alla cittadinanza sicuramente impone la rivisitazione di una configurazione che ne interpreti il senso in termini di educazione alla convivenza democratica, che si configuri esclusivamente o prioritariamente come insegnamento, in termini di trasmissione, di un patrimonio comune di diritti doveri, di regole della convivenza civile<sup>277</sup>. Una posizione di conservazione, che può apparire del tutto inattuabile nei nuovi scenari globali e che non coglie le sfide implicite contenute nel termine, anche se fa comunque riferimento alla necessità di costruire una cultura politica comune, legata alla titolarità e all'esercizio di diritti comuni, alla negoziazione degli interessi di singoli e di gruppi, alla ricerca del compromesso e della mediazione<sup>278</sup>.

Questa idea di cittadinanza prescinde infatti dalla differenza: non considerarla preclude la possibilità di valorizzarla come risorsa per ridefinire politicamente il concetto di cittadinanza. Dal punto di vista educativo si prospettano in realtà idee inedite di cittadinanza, dove sia possibile valorizzare la differenza senza dimenticare l'importanza della costruzione di un senso di appartenenza, dove sia dato principio, forma e attuazione ai valori del pluralismo e della democrazia. L'idea di appartenenza è collegata all'idea di cittadinanza, per il fatto stesso che differenza e contemporaneamente crea inclusione ed esclusione: se specialmente viene declinata nella sua connotazione più propriamente politica, l'idea di cittadinanza rimanda a un far parte significativo, che non è solo convivenza nel medesimo luogo, o sentimento di *membership* verso un'organizzazione sociale, anche di tipo istituzionale, ma è un assumersi la responsabilità di con-vivere in una società, è un agire politico<sup>279</sup>.

<sup>276</sup> Bertolini, *Educazione e Politica*, cit. In questo senso l'idea di cittadinanza e il diritto all'apprendimento sono strettamente correlati.

<sup>277</sup> Una educazione alla cittadinanza all'interno della quale rischiano di prevalere posizioni difensive è quella che sembra emergere nelle indicazioni nazionali per i piani di studio della scuola primaria e secondaria, all'interno dell'ultima riforma della scuola: l'articolazione dei contenuti della 'Educazione alla Convivenza Civile' non contiene riferimenti all'educazione interculturale e appare solo superficialmente differente dalla tradizionale Educazione Civica (Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola primaria*, allegato al decreto legislativo, ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, all. B; Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, allegato al decreto legislativo, ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, all. C).

<sup>278</sup> J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2002.

<sup>279</sup> La nozione di cittadinanza è bifronte: vista dall'interno del singolo stato definisce un processo di convergenza tra eterogeneità originarie; dal punto di vista esterno, è un nozione separante ed escludente perché chi è cittadino di uno stato e gode di certi diritti, è straniero in altro stato e questo come conseguenza immediata lo mette in condizione di non godere degli stessi diritti che aveva garantiti nel proprio stato (Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 37).

Nel mondo occidentale la crescente apatia elettorale, il fallimento di politiche che richiedono il coinvolgimento dei cittadini, il negativo meccanismo di delega politica in termini di deresponsabilizzazione, richiedono in questo senso, una nuova attenzione<sup>280</sup>, attenzione che appare anche determinata dall'affermazione crescente di problematiche legate al rapporto con 'l'altro', dall'imporsi della necessità di forme di garanzia per i diritti delle minoranze, dall'acceso dibattito sul multiculturalismo. In un periodo in cui l'idea di uno 'scontro globale di culture', che si sta diffondendo nel mondo in maniera decisa e preoccupante, rischia di risuonare molto di più di un'idea di diversità come ricchezza, acquisisce un'importanza sempre maggiore trovare soluzioni a problemi relativi al modo migliore di gestire ed attenuare i conflitti riguardanti la lingua, la religione, la cultura e l'etnicità.

Tentare di definire un'idea di diritto all'apprendimento ha già consentito di evidenziare la circolarità che c'è nel rapporto tra educazione, formazione, sviluppo: proporre un'idea di apprendimento come diritto significa sottolineare la necessità di riportare il soggetto al centro di qualunque processo educativo, metterlo in condizione di disporre e di gestire autonomamente gli strumenti concettuali per affrontare le nuove sfide della globalizzazione; ed essere cittadini vuol dire proprio poter essere protagonisti. Ma la complessità della società attuale necessita di trovare nuove modalità, un nuovo esercizio di cittadinanza, partecipata e consapevole. La nozione appare per esempio in crisi, se limitata all'idea di un diritto per definizione universale, ma che concesso da uno stato-nazione fatica a confrontarsi per esempio con le nuove esigenze legate ai flussi migratori, e di fatto sembra assumere più la forma di una garanzia di esclusione da certi privilegi e da altri diritti. Così mentre si ipotizza una cittadinanza planetaria di tipo inclusivo, si rischia di sostenere forme di cittadinanza di tipo difensivo, giustificare comportamenti e atteggiamenti di rifiuto, che scaturiscono comunque da una situazione di contraddittorietà e complessità caratteristiche del presente: «da una parte siamo in una società che richie-

<sup>280</sup> Come e in che misura indurre un avvicinamento alla politica per la costruzione di una politica diversa, resta un problema aperto, sul quale può e deve esprimersi l'educazione. Nel mondo attuale si assiste ad una 'amplificazione del presente' che, nel modo di intendere e attuare la politica, si traduce in un'operazione di seduzione degli individui che potrebbe essere interpretabile come nuova e inedita forma di emarginazione: l'effetto è di chiuderli o emarginarli in un 'presente' dal piccolo respiro o dal prevalere di modesti interessi. Una condizione che può determinare la nascita di pseudobisogni o di falsi interessi considerati tuttavia come traguardi irrinunciabili da soddisfare, da raggiungere, unici obiettivi validi da perseguire mentre si perde la prospettiva del futuro, trasformato in una dimensione irrealistica, astrattamente o falsamente utopica, di cui non si è responsabili, la cui realizzazione è prerogativa di altri, di chi ha nelle mani il potere. E a questi si delega. Secondo Bertolini proprio in un rivisitato concetto di cittadinanza è possibile ipotizzare un cambiamento, può trovare rinnovata concretezza l'incontro tra educazione e politica (Bertolini, *Educazione e Politica*, cit.).

de, per sua intima costituzione, scambi e contaminazioni a livello planetario, dall'altra ciò confligge con l'intimo meccanismo dell'io (individuale e collettivo) di salvaguardare se stesso e il gruppo di appartenenza da ciò che è esterno ed estraneo ad esso [...] l'uomo e la donna contemporanei sono [...] attraversati dalla differenza [...] si tratta allora di far emergere la natura costitutiva dell'io contemporaneo che consiste nello strutturarsi come identità multipla»<sup>281</sup>.

Se dunque il rapporto fra molteplicità culturale delle nostre società e cittadinanza appare sempre più indissolubile in un mondo interconnesso come quello attuale e, sul piano educativo, esso rappresenta uno snodo emblematico e rivelatore<sup>282</sup>. Educare alla cittadinanza nel tempo della complessità significa declinarla sul piano della globalità, obbliga a riconsiderare l'idea di appartenenza planetaria e a riconsiderare i rapporti tra locale e globale, che non possono più trovare espressione nei termini di una cittadinanza tradizionale<sup>283</sup>.

La pedagogia, e in particolare la pedagogia sociale si occupa, si potrebbe dire necessariamente, di politiche educative<sup>284</sup>, di strategie e politiche volte a promuovere sostenere la formazione, l'educazione del cittadino. In tal senso il termine 'politico' sembra riferirsi ad una dimensione tecnico-operativa, all'*azione* della politica. Ma, se come sostiene Morin, «più la politica diventa tecnica, più la competenza democratica regredisce»<sup>285</sup>, diventa prioritario interrogarsi su come intendere o come (ri)definire la politica e il suo rapporto con l'educazione. Laporta sottolineava l'importanza e la necessità di perseguire una 'democrazia educativa', di concepire il «lavoro educativo e pedagogico» come «unica autentica politica da farsi»: un impegno per la formazione dell'uomo «capace di essere se stesso, non decondizionato, ma ricondizionato, a conoscersi e a valersi delle proprie forze, e ad associarsi con le altre forze, trasformando così l'educazione in politica, in costume politico»<sup>286</sup>. L'attualità di queste parole è forte: cambia

<sup>281</sup> Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., p. 26.

<sup>282</sup> M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano, 2005, p. 167.

<sup>283</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., pp. 35-38.

<sup>284</sup> L'espressione 'politica educativa', viene utilizzata da Bertolini, proprio per indicare uno dei principali 'oggetti di riferimento' della pedagogia. Il forte legame tra dimensione politica e educazione, tra politica e pedagogia sociale, è sicuramente determinato dal valore che quest'ultima può avere (e forse deve) come volano di sviluppo e 'metafora emancipatrice'. (P. Bertolini, *La Pedagogia Sociale: linee di interpretazione*, in Sarracino, Striano, *La Pedagogia Sociale. Prospettive di indagine*, cit., pp. 125-128; S. Ulivieri, *La pedagogia sociale come metafora emancipativa*, in Sarracino, Striano, *La Pedagogia Sociale. Prospettive di indagine*, cit., pp. 317-337).

<sup>285</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 10.

<sup>286</sup> R. Laporta, *Scuola e condizionamento sociale*, in R. Laporta, G. Bolino, L. Benadusi, *Diritto allo studio e politica regionale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1975, pp. 17-41.

il contesto storico, cambiano, si ampliano i riferimenti istituzionali contingenti, ma permane oggi la necessità di una riflessione sulle responsabilità della pedagogia e delle scienze dell'educazione e sul loro configurarsi come scienze di sviluppo e di emancipazione, in un momento caratterizzato dai nuovi scenari globali, che sicuramente impongono anche una ridefinizione della cittadinanza in chiave interculturale.

Il concetto di appartenenza deve essere re-interpretato come appartenenza plurima, non rigida o statica, da riscoprire nella contemporanea, obbligatoria, convivenza 'interculturale'<sup>287</sup>. Allo stesso tempo deve essere rivisto il concetto di identità: come processo dinamico, entità in costante trasformazione e costruzione. Se cittadinanza e pluralità identitaria possono apparire come antinomiche<sup>288</sup>, occorre invece sostenere la percezione del sé e dell'altro come identità multiple: «solo questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può far emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza (a tutti i livelli: da quello locale a quello globale) sottratte sia al degrado di arcaiche appartenenze rigide e omologanti, sia al fascino perverso di nuove appartenenze totalizzanti»<sup>289</sup>.

Non va sottovalutato infatti il rischio che l'ampliamento del concetto di appartenenza e la riconosciuta plasticità del concetto di identità possano ingenerare rischi paralleli di un universalismo ibrido e omologante, degenerando in forme estreme di relativismo e «anomia etica»<sup>290</sup>, ma anche di assolutizzazione dell'appartenenza.

«In definitiva occorre ripensare la nozione di cittadinanza per porla al centro di nuovi processi formativi all'interno di rinnovate concezioni della *governance* locale e globale»<sup>291</sup>. Del resto la nozione di *governance* prelude

<sup>287</sup> Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., p. 26.

<sup>288</sup> A partire da una costruzione storica dei concetti di identità e nazione che considera la cittadinanza come qualcosa che accomuna quanti presentano caratteri di omogeneità etnica e culturale. «L'autocomprensione nazionale rappresentò l'orizzonte culturale in cui i sudditi potettero diventare cittadini politicamente attivi. Solo l'appartenenza alla nazione creava un vincolo di solidarietà tra persone fino ad allora reciprocamente estrane» (Habermas, *L'inclusione dell'altro*, cit., p. 125).

<sup>289</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 12.

<sup>290</sup> Se con la fine dello stato nazione, finiscono anche forme consolidate di socializzazione politica, «i cittadini si trovano liberati in un mondo di relazioni anonime in cui essi – sulla base delle loro preferenze soggettive – dovranno semplicemente decidersi tra opzioni sistemicamente prodotte. In questo modo post-politico, l'impresa economica transnazionale diventa il modello di comportamento». Il sistema economico globale si automatizza e diventa impermeabile a ogni tentativo di influenza politica con direttive di tipo normativo. (Habermas, *L'inclusione dell'altro*, cit., p. 138).

<sup>291</sup> Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza*, cit., p. 168. La ricerca di nuove forme di *governance* territoriale è sostenuta anche da organismi internazionali. Già dal 2001 l'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) ha lanciato il progetto "e-Government" sottolineando come l'uso dell'informazione e della comunicazione attraverso Internet possa rappresentare uno strumento per raggiungere migliori livelli di governabilità. Un Toolkit per l'e-government è stato pubblicato dall'Unesco come contributo per una

a forme diverse e innovative di cittadinanza: perché moltiplica i centri di decisione politica, perché implica processi di decisione interattiva e partecipata, comporta una visione complessa e integrata delle azioni<sup>292</sup>. Si sta andando verso forme post-nazionali di socializzazione che richiedono di approdare alla definizione di un universalismo sensibile alle differenze, in cui inclusione non significhi accaparramento assimilatorio né chiusura verso il diverso, ma apertura verso coloro che sono reciprocamente estranei e che tali vogliono rimanere<sup>293</sup>. Questa impostazione dovrebbe cautelare da scivolamenti verso un comunitarismo che consideri le comunità locali come solo possibile luogo del senso identitario su cui fondare un'appartenenza basata sulla condivisione di radici culturali comuni e dovrebbe portare ad un progetto di cittadinanza interculturale all'interno della quale trovare la difficile mediazione tra rigido senso di appartenenza comunitario e apertura verso altre persone e culture.

È indispensabile individuare una equilibrata mediazione tra mondi locali e mondi globali in termini di espressione della cittadinanza. La 'comune umanità' come fondamento dell'uguaglianza tra gli uomini può rappresentare il punto di partenza per una pratica di colloquio e di dialogo. C'è correlazione tra lo sviluppo della coscienza dell'umanità e coscienza della patria terrestre, che consente di declinare l'idea di cittadinanza planetaria. La consapevolezza del destino comune, dell'identità comune relativa all'unità genetica di specie, dell'unità di origine, sono tutti elementi che devono portare a rafforzare un sentimento di appartenenza planetario, ad una 'patria terrestre' che tuttavia sia garanzia e salvaguardia delle diverse patrie: «queste possono radicarsi molto bene in una concezione più profonda e più vasta di patria a condizione di essere aperte e la coscienza dell'appartenenza alla Terra-Patria è la condizione necessaria alla loro apertura [...] Dobbiamo estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un Europeo, o che non dispongono per niente di una istituzione politica come il Pianeta Terra»<sup>294</sup>. Entità che comunque non devono e non possono porsi

maggior trasparenza nella pubblica amministrazione e a sostegno di processi di democratizzazione (*E-government tool-kit for developing countries*, New Delhi, National Informatics Centre and UNESCO, 2005): l'iniziativa insieme a molte altre è parte del progetto UNESCO "e-Governance Capacity-Building" (cfr. <<http://portal.unesco.org/>>). Per capire la rilevanza attuale dell'e-governance basta lanciare la richiesta su un comune motore di ricerca: su Google, in 0,19 secondi sono individuabili 1.090.000 risultati. Immettendo 'e-learning', in 0,05 secondi sono comparsi 158.000.000 risultati (consultazioni del 10 dicembre 2006).

<sup>292</sup> Si pensi al processo avviatosi in Europa, soprattutto dopo la caduta del Muro di Berlino, per la costruzione di una cittadinanza europea, in una dimensione sovranazionale, comunque attenta alla molteplicità delle culture, delle tradizioni e delle religioni. In proposito si rimanda anche a E. Morin, *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 1990.

<sup>293</sup> Habermas, *L'inclusione dell'altro*, cit., p. 141 e sgg.

<sup>294</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 72 -75.

come ‘additive’: la cittadinanza europea non può esserlo rispetto alle singole cittadinanze nazionali, così come la cittadinanza planetaria non può esserlo rispetto alle singole culture e alle singole civiltà<sup>295</sup>. Devono essere prima ‘sentimenti’ poi, forse, regole: si è cittadini quando ci si ‘sente’ solidali e responsabili e «solidarietà e responsabilità non possono arrivare ne’ da pie esortazioni ne’ da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione»<sup>296</sup>.

Si tratta di una vera e propria rivoluzione culturale a partire da un principio «fondamentale quanto solo apparentemente scontato: e cioè che l’altro è, comunque e sempre uomo come noi e che nella reciproca diversità è possibile cogliere l’uguaglianza, riconoscendo se stesso nell’altro e l’altro in sé»<sup>297</sup>, ciascuna identità è chiamata così a fare i conti con l’alterità che è in essa, spesso vissuta come straniera, identificabile con la dimensione emotiva, inconscia, pulsionale, che richiede di entrare dialetticamente e dinamicamente in contatto la dimensione cognitiva, razionale. «L’autonomia e la ricchezza delle differenti voci dell’io sono nella sua possibilità di guardare e leggere a realtà a partire da ipotesi interpretative molteplici e diverse, di confrontare tali molteplici forme di lettura, cognitiva, etica, estetica, e di accorgersi che più sguardi e più voci interpretative ci rimandano della realtà un’immagine molto più articolata e complessa, più inquietante, ma la tempo stesso, più avvincente e suggestiva»<sup>298</sup>.

Tuttavia la capacità e la disponibilità a riconoscere e riconoscersi nelle ragioni e nei saperi degli altri, delle altre culture, se devono essere alla base di un percorso di espressione di una cittadinanza consapevole, rinviano ad un’altra fondamentale questione, ovvero porre tutti i cittadini del mondo in condizione di disporre delle opportunità e delle competenze necessarie per «entrare paritariamente nella situazione discorsiva»<sup>299</sup>. Si torna dunque alla necessità del riconoscimento dei saperi, del perseguire un nuovo diritto all’apprendimento, ma si apre anche la riflessione sul modo in cui si costruisce conoscenza, si costruiscono i saperi, ma prima ancora sul significato e sul valore da attribuire oggi ai saperi ‘degli altri’.

<sup>295</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 49.

<sup>296</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 75.

<sup>297</sup> Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit., p. 28.

<sup>298</sup> *Ibid.*

<sup>299</sup> Ivi, p. 32. Del resto compito dell’educazione, a partire dalla cura di un ‘benessere’ personale, intendendo con questo termine il pieno recupero dell’interezza del soggetto in grado di valorizzarne le diverse componenti, è sostenere uno ‘star bene nella comunità’ che può tradursi in un agire per il bene comune: un agire politico «nel rispetto del proprio sé (da intendersi come autonomo e libero sviluppo di una propria intelligenza intrapersonale) e nella capacità di rapportarsi agli altri da intendersi come altrettanto autonomo e libero sviluppo di una intelligenza interpersonale, che garantisce l’ascolto e le ragioni dell’altro, come singolo e come collettività» (V. Sarracino, *Educazione e società: ruolo e funzioni della pedagogia sociale*, in Sarracino, Striano, *La Pedagogia Sociale*, cit., p. 305).

### 3.3 Quale valore per quali saperi

In un processo di costruzione di conoscenza che chiede di essere sviluppato attraverso l'incontro con l'altro, il termine 'altro' può essere interpretato come dimensione di ricchezza di tutto ciò che è 'fuori' o 'diverso' dal soggetto, ma che attraverso la relazione con il soggetto contribuisce e determina il processo di apprendimento. Modelli di conoscenza fondati sulla capacità di riconoscere questo processo diventano, come accennato, modelli di educazione alla cittadinanza interculturale, all'interno della quale non si conosce solo 'razionalmente' l'altro, il diverso da sé attraverso un processo esclusivamente fondato sulla descrizione e lo studio, sull'acquisizione di nozioni sulla cultura altra, ma si conosce attraverso un processo di ri-conoscimento e di capacità di ri-specchiarsi in quella diversità, dove si trova comunque una parte del proprio sé, fatta di emozioni, bisogni, saperi che rappresentano terreno di incontro.

Un incontro che passa dalla consapevolezza che attraverso la dimensione dialogica di costruisce il sé, l'identità del gruppo e del soggetto<sup>300</sup>. Un dialogo che richiede di aprirsi alle nuove dinamiche culturali e che per questo necessita della costruzione di categorie interpretative in grado di descrivere e comprendere il delinearci delle identità e delle culture all'incrocio tra il locale e il globale<sup>301</sup>, e scaturisce anche dalla riflessione su un nuovo significato del diritto all'apprendimento all'interno del quale sia possibile trovare spazio di espressione, riconoscimento, valorizzazione dei saperi nelle comunità locali delle culture locali, piccole e grandi che siano, che consenta di conservare e coltivare differenze, di dare spazio a innovazione e ibridazione, di rafforzare identità affinché queste possano diventare identità aperte.

Coniugare la libertà di pensiero non più riferita soltanto o prioritariamente alla razionalità delle società occidentali moderne, ma estesa alle ragioni ed alle relative forme espressive maturate in qualunque altra società e cultura del pianeta, è la condizione per realizzare una più avanzata democrazia nel governo mondiale del potere e della conoscenza che lo alimenta<sup>302</sup>. Una conoscenza intesa come elaborazione, interpretazione e rappresentazione di significato che le generazioni umane hanno via via costruito, decostruito e ricostruito in risposta agli innumerevoli e diversificati segni della natura e della stessa produzione culturale umana: «sono significati di natura cognitiva, intesa nella sua più vasta accezione, prodotti dal pensare e dal sentire umano, sbilanciati sull'una o sull'altra oppure

<sup>300</sup> Sul rapporto tra processo formativo, costruzione di conoscenza nell'interrelazione con l'ambiente e dunque con quanto è fuori da sé, da un punto di vista scientifico, si è insistito nel cap. 1.

<sup>301</sup> M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Dedalo, Bari, 1994.

<sup>302</sup> Orefice, *La ricerca azione partecipativa*, vol. II, cit.

integrati dalla compenetrazione dell'una e dell'altra»<sup>303</sup>. In questo senso la conoscenza si compone di tutti i saperi dell'uomo e non solo dei pensieri e delle idee, che sottolineano la dimensione concettuale e riflessiva del conoscere, ma anche delle sensazioni, delle percezioni e delle emozioni, di una dimensione controllata e razionale e di un'altra più immediata ed incontrollata; saperi che esprimono nello stesso tempo la combinazione del pensare che sente e del sentire che pensa. Saperi che scaturiscono da un processo di produzione che è insieme collettivo e individuale, collegato alla vita umana, al pari di altre funzioni biologiche e psichiche, sociali e culturali: è evidente dunque che l'elaborazione e la produzione di saperi è una tra le condizioni fondamentali ed inalienabili dello stesso vivere umano, il cui sviluppo è debitore del capitale di saperi che impiega nella storia di ogni uomo e di ogni società<sup>304</sup>.

Accedere a questo capitale richiede un apprendimento che implichi la capacità di sapersi proiettare criticamente verso un'apertura al patrimonio mondiale delle conoscenze all'interno del quale cercare, riconoscere, selezionare quantità e struttura dei saperi: è un'esigenza sicuramente alta, che richiede un apprendimento di qualità e impone due ordini di riflessione sul significato del dare valore ai saperi e alla conoscenza, in merito al come dare, attribuire valore, e in merito al cosa, a quali saperi dare valore e dunque legittimare.

Una competenza 'forte' sembra definirsi e diventare necessaria affinché si realizzi una effettiva relazione tra saperi, ma prima ancora diventa necessario individuare forme di recupero dei saperi: quei saperi che appaiono confinati in una condizione locale, nei negativi 'localismi', e che faticano a venire alla ribalta, con i quali è difficile confrontarsi perché estranei alla logica occidentale che ancora risulta in posizione egemone nel processo di globalizzazione, ma che rappresentano un patrimonio imprescindibile per l'affermazione di una più ampia e aperta enciclopedia dei saperi della formazione planetaria<sup>305</sup>. Ma, come accennato nel precedente capitolo, è vero anche il contrario e i localismi non devono rischiare di cadere in una logica di chiusura e difesa per individuare forme di dialogo e di confronto: per portare avanti le istanze del locale bisogna 'diventare' globali, occorre saper gestire gli strumenti del globale, i linguaggi, le tecnologie, inventare e creare forme ibride; occorre però essere messi in grado di farlo.

Se la società dell'informazione sembra far prevalere le dimensioni educative informali e veicolare prevalentemente saperi omologanti, occorre superare il rischio di standardizzazione e uniformazione delle conoscenze e delle menti: un processo che può portare ad un 'pensiero unico', priva-

<sup>303</sup> Si rimanda al citato volume di Orefice, in particolare alla Parte II, cap. 5.

<sup>304</sup> *Ibid.* Si rimanda al cap. 1.

<sup>305</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 129 e sgg.

to delle 'armi esistenziali' del pluralismo e della diversità<sup>306</sup>. Non certo sostenendo acriticamente il valore di certi saperi e non di altri: non si tratta di incidere sui 'contenuti' della formazione, quanto sui processi di costruzione di conoscenza, individuandone le caratteristiche su cui 'far leva' in quanto parte del bagaglio dell'umanità<sup>307</sup>.

Questa ultima riflessione ci introduce nella considerazione della necessaria acquisizione di capacità di 'dare valore' ai saperi: saper dare valore nel senso di saper cogliere la ricchezza di interpretazioni, di attribuzione di significati al reale.

Continuare oggi, nell'ambito dell'educazione, a costruire teorie sulla base di organici e totali sistemi di interpretazione del mondo, per altro costruiti soltanto dal versante dell'uomo occidentale, non regge più.

Si può certamente affermare che non si tratta infatti, dal punto di vista dell'educazione di dovere decidere quali contenuti, quali saperi garantire, «quali particolarità (quali localismi) salvaguardare e quali no, quali componenti dell'omogeneizzazione possono essere ritenute un progresso comune raggiunto da alcuni e auspicabilmente estendibile anche ad altri»<sup>308</sup> e quali altri scartare. La capacità di scegliere non è un attributo 'a priori', intenzionalmente e consapevolmente esercitato, di chi ha come compito quello di realizzare azioni orientative e regolative della società: deve essere una competenza appresa dal soggetto e la sfida per l'educazione deve consistere nel promuovere e sostenere la costruzione di un pensiero complesso, critico, che si definisca proprio per la capacità di creare conoscenza a partire dal riconoscimento e dalla capacità di porre in relazione i saperi di cui è portatore, con quanto è fuori dal sé, ma anche di saper cogliere le reti di saperi cui rimanda l'ambiente.

Saperi emozionali, saperi di genere, simbolici, materiali e immateriali, tecnici, artistici...: sono solo alcune delle possibili definizioni di saperi che connotano le differenti culture e assumono valore e peso differenti: per entrare in dialogo con questi saperi occorre che siano espressi, che siano accessibili, resi fruibili, ma anche che ci siano le capacità di saperli cogliere.

Saperi che appartengono alla dimensione 'calda' delle conoscenze locali o comunque dei saperi collettivi e individuali che si configurano come saperi d'uso, informali, legati all'apprendimento nella quotidianità, saperi empirici che rappresentano tuttavia il potenziale volano di sviluppo e soprattutto la cui consapevolezza può rappresentare un importante strumento di emancipazione. Saperi di cui è portatore l'ambiente in quanto espres-

<sup>306</sup> E Frabboni, *Emergenza educazione: la scuola in una società globalizzata*, Utet Libreria, Torino, 2003.

<sup>307</sup> Sul tema delle competenze, anzi delle conoscenze competenti e del rapporto con i contenuti della formazione si torna nel capitolo 4.

<sup>308</sup> S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma, 2005, p. 78.

sione delle conoscenze delle società e culture, patrimonio che esprime il capitale materiale o la produzione materiale dalla cui utilizzazione vengono alimentate le espressioni e le strutture dell'apprendimento collettivo, i saperi immateriali, che devono poter confluire nelle diverse forme di istruzione, perché già alla base di processi di socializzazione, di inculturazione, e in prospettiva, di acculturazione dinamica.

È certo che la capacità di cogliere questi saperi nascosti deve essere 'educata': la capacità di cogliere i saperi 'nascosti', o anche solo essere consapevoli della loro esistenza, non è banale. Ciascuno è abituato a leggere la realtà con le lenti della propria cultura, con le lenti dei saperi che all'interno di questa sono legittimati e consolidati: nella lettura di ciò che circonda è possibile cogliere a prima vista solo quanto rientra nelle nostre lenti, nei nostri schemi mentali, leggiamo ciò che abbiamo imparato a leggere e l'acquisizione di nuove chiavi di lettura, ancora prima che l'acquisizione di nuove conoscenze, deve essere mediata. Un esempio in questo senso può venire dalla riduttività con cui vengono letti e interpretati alcuni oggetti, quelli che nella letteratura antropologica vengono definiti come 'arti turistiche', *airport art* o arti dell'acculturazione: la ricerca di *souvenir* da parte del mercato turistico ha stimolato la produzione di nuovi artefatti da parte di numerose popolazioni. I manufatti turistici a prima vista possono avere solo una loro dimensione estetica e commerciale: in realtà si tratta di una forma di comunicazione interculturale a tutti gli effetti, di scambio simbolico veicolato da forme artistiche spesso anche innovative. Anche se destinati ad essere venduti, le funzioni del prodotto non si esauriscono nell'essere oggetto di scambio. Sono espressioni simboliche e prodotti concreti del contatto culturale così come dei cambiamenti socio-culturali che ne hanno visto la nascita. Se l'arte e l'artigianato tradizionale incarnavano e riflettevano valori e identità del passato, questi oggetti rappresentano ed esprimono nuovi, valori, nuovi rapporti con il mondo esterno e comunque la ricerca di nuovi rapporti. «In un orizzonte che è diventato improvvisamente lontano e che è sempre fuori dalla loro portata, queste popolazioni sentono la necessità imperativa di trovare una nuova collocazione, di esprimere e di comunicare la loro esistenza, di spiegare chi sono, come vivono, quali attività svolgono, quali sono le loro particolarità, in cosa consiste la loro unicità, di dichiarare la loro identità separata e offrire un'immagine positiva di se stessi»<sup>309</sup>. Passare da un'attribuzione di valore legata al gusto

<sup>309</sup> R. Colombo Dougoud, *Arte e identità: le storyboard di Kambot*, in S. Manoukian, *Etnografie. Testi, oggetti immagini*, cit., p. 82. È il cogliere quella trasformazione che consente alla tradizione di convivere e integrarsi all'innovazione, di re-inventarsi forme di espressione e comunque garantire il mantenimento della differenza: è una risposta che si inserisce tra due meta-narrazioni, una di omologazione e l'altra di emergenza, una di perdita e l'altra d'invenzione, ma che consentono comunque lo sviluppo di una nuova diversità, che si basa più sulle interrelazioni e relativamente di meno sull'autonomia e sulla separazione (Clifford

e alla valutazione estetica di un oggetto per coglierne il profondo significato di inedita forma di comunicazione, ma anche per coglierne i saperi nascosti legati alle competenze manuali, di selezione e scelta dei materiali, di individuazione e illustrazione di simbologie, i saperi legati al contesto socio-culturale di produzione<sup>310</sup>. Dare valore ai saperi non impone una conoscenza di contenuti, ma una nuova forma di pensiero, di approccio alla realtà. Richiede, come nell'esempio, la capacità di problematizzare un oggetto come catalizzatore di conoscenza e saperi che pur sottolineando la differenza, sono in grado di creare un ponte, una mediazione, anche se apparentemente ridotta al solo scambio. Non necessariamente occorre saper interpretare, ma sapere che dovrebbe essere necessario interpretare per comprendere pienamente il valore in termini di saperi<sup>311</sup>.

Un sapere vale per colui che lo genera, perché ha saputo fornire risposta ai suoi bisogni, ma vale anche per chi sa coglierlo e utilizzarlo: in questo senso l'idea di valore finisce per legarsi di più all'uso che del sapere si fa e sembra collegarsi all'idea di valorizzazione, in termini di dare valore anche a ciò che apparentemente non sembra averne e di cui non sono state colte le potenzialità o non sono state attualizzate o non sono state create le condizioni perché ciò avvenisse. Attribuire valore alla conoscenza, alla propria conoscenza, implica la possibilità di coglierne gli esiti, i risultati in termini di applicazione di quella stessa conoscenza, al fine di trasformare le proprie condizioni di esistenza. Riappropriarsi, essere consapevoli del valore dei saperi significa dunque riappropriarsi dei processi di costruzione di conoscenza e quindi dei processi formativi, ma anche sapere e potere incidere sui sistemi che producono conoscenza, che costruiscono e creano conoscenza.

La mancanza di accesso ai luoghi deputati alla ricerca e alla produzione di conoscenza scientifica o meglio la mancanza del riconoscimento delle molte attività che producono conoscenza, poiché non rientrano in quelli che sono i canoni occidentali, scientifici di produzione, di fatto esclude la

V., *I frutti puri impazziscono*, cit.).

<sup>310</sup> Normalmente il contesto sociale e culturale di produzione di artefatti turistici è diverso da quello che caratterizza la produzione di oggetti ad uso 'interno', per la quale occorre rispettare tabù, prescrizioni, standard: gli oggetti che appartengono pienamente al contesto culturale sono comunque 'potenti' e quindi pericolosi e devono essere realizzati e spesso anche trattati seguendo regole precise. È il caso, per esempio delle pietre raffiguranti il calendario Maya: le pietre realizzate per la vendita ai turisti non hanno 'potere' e possono essere trattate come un qualunque altro artefatto commerciale, le pietre realizzate ad uso rituale, anche qualora siano 'vendute' perché finite nel circuito commerciale, mantengono la carica di potere originale che le rende parti di un tutto, che le collega al passato, agli antenati ed esigono rispetto e ritualità (da un'intervista, realizzata nel giugno 2005, a Juana Vásquez, guida spirituale del Consejo Nacional de Educacion Maya).

<sup>311</sup> Sugli oggetti come catalizzatori di saperi, mediazione tra saperi immateriali e saperi materiali dal punto di vista dell'educazione attraverso percorsi e interventi di didattica d'ambiente si torna nel capitolo 5.

valutazione, l'attribuzione di valore a molta parte del patrimonio mondiale dei saperi. Purtroppo ciò accade molto spesso proprio da parte di coloro che ne sono i portatori, i 'produttori', anche come esito di quell'effetto specchio che porta a considerare come reale l'immagine che gli altri, in questo caso il sapere occidentale, riflette: una svalutazione, una mancanza di considerazione della validità o comunque della forma con cui questi saperi si presentano. Ricorrendo ad una metafora utilizzata da Bauman, potremmo definire questi saperi come rifiuti: residuo fisiologico, non necessariamente intenzionale e spesso non pianificato, del progresso economico. Condizioni di scambio, domanda di mercato, pressioni concorrenziali, requisiti di produttività ed efficienza sembrano poter dare legittimità solo a una parte di conoscenza: il resto è residuale, può essere considerata superfluo, eccedente dal punto di vista della produzione materiale e intellettuale. La posizione di scarto dei saperi si riflette necessariamente anche su coloro che li hanno prodotti: essi stessi finiscono per essere considerati e considerarsi 'scarti', spogliati della sicurezza di sé e dell'autostima necessari per sostenere la sopravvivenza sociale, spesso arresi ad una sorta di verdetto della loro inferiorità. Privare del riconoscimento del valore dei saperi va di pari passo con il privare del sostegno formativo per affrontare la realtà: basta pensare che il progresso economico rende insostenibili e impraticabili certi modi di procurarsi da vivere che un tempo erano efficaci. Popoli e culture, quantità sempre crescente di persone sono state così private dei loro modi e mezzi di sopravvivenza sia nel senso biologico, sia socio-culturale della parola<sup>312</sup>.

«La cultura occidentale è venuta affermando nel mondo il predominio delle sue conoscenze e il monopolio del suo sviluppo sociale ed economico, facendo crescere a forbice la sua distanza dalle altre culture, dalle loro conoscenze, dal loro sviluppo sociale ed economico»<sup>313</sup>: fino ad oggi è stata data per universale la razionalità occidentale, tanto da renderla misura per giudicare e discriminare ogni altra forma di conoscenza elaborata in altri contesti, da popolazioni e culture, in quanto considerata incapace di elaborare significati razionalmente attendibili.

L'Occidente ha sicuramente 'esportato' e affermato forme di pensiero e di interpretazioni della realtà come espressione del pensiero analitico, sistematizzato se non addirittura cristallizzato, nella separazione e iperspecializzazione disciplinare. Ma l'occidentalizzazione del mondo non riguarda solo la dimensione dell'istruzione scientifica o del razionalismo scientifico: anche dopo la fase di decolonizzazione ha di fatto imposto modi di produzione, modelli di vita. Da una occupazione fisica e istituzionale, si è passati ad una occupazione immateriale, un'occupazione realizzata attraverso

<sup>312</sup> Bauman, *Vite di scarto*, cit.

<sup>313</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 191.

saperi, conoscenze, schemi mentali. Un'occupazione ormai non riconducibile a coordinate geografiche, che ha canalizzato e condizionato lo sviluppo dei contatti tra culture e storie diverse di popoli e Paesi. Riportata sul piano 'culturale' la categoria di Occidente si intreccia con la divisione, di nuovo connotata geograficamente di Nord-Sud del mondo. Un Occidente ormai immateriale, così come lo è la globalizzazione, e allo stesso tempo ampiamente diffuso e potente, seppure in crisi: ma come questo termine stesso suggerisce, occorre fare attenzione alle possibili svolte. La parola crisi appare ormai 'ridondante', quasi a designare una condizione permanente delle cose: crisi dei valori, della cultura, sono espressioni del quotidiano, in cui l'idea di crisi appare richiamarsi ad una concezione in cui definirsi come male 'transitorio e rimediabile', disfunzione momentanea destinata a scomparire, ad essere compensata. Ma se all'interno del pensiero occidentale tale crisi viene configurarsi come incapacità di gestire il 'differente' da sé pur nella percezione della propria mancanza di autosufficienza nell'affrontare la contemporaneità, la crisi può evolvere in forme di assimilazione non dichiarata e non consapevole, dove il "differente" si ingloba, attraverso dinamiche fondate sull'asimmetria, su uno scambio ineguale, portando sempre e inevitabilmente all'omologazione. Il termine crisi non può essere utilizzato come contrario di 'normalità': in questo senso per superare la crisi occorre ripristinare l'equilibrio, che spesso coincide con un ripristino delle posizioni di potere e con la negazione di condizioni di indeterminatezza e incertezza che invece caratterizzano la contemporaneità e che devono essere alla base positivamente di un'operazione di confronto con la differenza, non più solo destabilizzante<sup>314</sup>.

Parallelamente a quanto sostenuto per la nozione di cittadinanza<sup>315</sup>, l'unico modo, l'unica condizione per non creare destabilizzazione può di-

<sup>314</sup> Non assegnare a priori all'incoerenza e alla mancanza di funzionalità il significato di eccezionalità, può condurre al superamento di una percezione di crisi destinata a scaturire in nuove forme di controllo dell'umanità da parte dell'Occidente, e può portare verso una 'teoria degli esseri umani nel mondo', come suggerisce Bauman, ovvero un umanesimo planetario, ipotizzato da filosofi come Morin, che deve avere sviluppi sul piano pedagogico affinché da teorie possa diventare prassi, come propone Orefice (Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, cit.; E. Morin, A.B. Kern, *Terra-patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994; Orefice, *La formazione di specie*, cit.). Sulla problematizzazione del concetto di 'occidentalizzazione' si veda S. Latuocche, *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

<sup>315</sup> Come si è avuto modo di accennare ad una richiesta di cittadinanza planetaria possono rispondere meccanismi di difesa di una cittadinanza quanto mai esclusiva: «la stessa idea di cittadinanza elaborata dai moderni stati nazionali è stata modellata presupponendo l'esistenza di individui medi, normali, definiti dall'appartenenza statica a insiemi interpretati in maniera altrettanto statica, quali le classi e le nazioni. Anche quelle particolari istituzioni che sono i sistemi educativi e formativi hanno sostanzialmente fatto propria la scelta di fondo. Il processo di socializzazione garantito da questi sistemi è stato così interpretato secondo il modello di una progressiva convergenza e omologazione degli individui, mettendo in secondo piano l'apporto alla conoscenza e all'innovazione complessiva che deriva dalla varietà delle esperienze e dei punti di vista individuali» (Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. XV).

ventare la localizzazione dei saperi, il confinarli in una posizione locale, sia in quanto circoscritti territorialmente, sia delimitati culturalmente: poche culture forti tendono ancora ad assoggettare e a dissolvere molte culture deboli, secondo modalità di volta in volta di tipo colonialista, imperialista, tecnocratico. Questo non significa necessariamente omogeneità assoluta, ma senz'altro marginalizzazione di culture e di modi di espressione antichi, confinati nei recessi del privato e del locale dalla pretesa che il pubblico e il globale si debbano esprimere nel modo il più possibile unitario.

L'emarginazione è sempre un processo relazionale, nel senso che esso non è altro che uno 'stare ai margini' rispetto ad altri che si considerano la 'norma'. È un processo che vede auto-emarginazione ed etero-emarginazione spesso strettamente intrecciate nel senso che è sia il soggetto che sentendosi diverso si allontana dalla collettività, quasi per una forma di difesa, ma è anche la collettività che percependolo come 'diverso' lo rifiuta e lo allontana. Nel caso dei saperi e delle conoscenze la loro marginalizzazione deriva dal sentirli, percepirli come diversi, così come le persone che li hanno prodotti e poiché un'educazione tradizionalmente intesa, richiede che siano valorizzati solo saperi legittimati, tutto ciò che se ne discosta deve essere allontanato, non viene considerata la possibilità che impatti il sistema di conoscenze portando ad un'acculturazione positiva: se questo processo porta alla marginalizzazione di culture diverse da quelle dominanti, ingenera anche meccanismi di autoesclusione e di chiusura le cui conseguenze sono state accennate anche nel precedente capitolo. È possibile affermare che una società complessa genera emarginazione complessa, sofisticata: una patologia delle relazioni umane che innesca la dinamica dell'esclusione, che nega l'alterità come valore positivo e ritiene che gli 'altri' siano sempre coloro che non hanno. Non hanno l'educazione, non hanno la salute, non hanno la cultura, non hanno la civiltà, e così via. Così diventa giustificato un 'dare', spesso nel senso esclusivo del trasferire, nostra idea di educazione, la nostra idea di salute, la nostra idea di cultura, la nostra idea di civiltà, e via dicendo. Per i saperi altri sembra rimanere in definitiva, solo una alternativa: l'omologazione o l'emarginazione. La conoscenza del mondo avanzato appare come un organismo vivente incestuoso che per perpetuare se stesso si unisce solo con i componenti della sua famiglia, non vede e non accetta la linfa vitale degli altri viventi, decade esso ed impedisce agli altri di generare nuova vita<sup>316</sup>.

La 'località' può rendere valore ai saperi, ma un valore relativo, limitato, non in condizioni di dialogare, di apportare contributo ad altro sapere<sup>317</sup>. Esemplificativo, anche in questo caso, può rivelarsi il turismo. Il turismo verso regioni esotiche, per promuovere il quale si esaspera la differenze e

<sup>316</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit.

<sup>317</sup> . Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., pp. 69-70.

la tipicità, chiudendole comunque in categorie con le quali non si entra in contatto: il turista rimarrà nei suoi 'non luoghi', nelle catene internazionali di alberghi, nei ristoranti esclusivi (a tutti gli effetti, tanto da vietare a volte addirittura l'ingresso ai 'non turisti'), e il suo rapporto sarà solo di osservazione a distanza, se non fisica, sicuramente mentale, dai 'luoghi' reali che attraverserà. «L'indifferenza del turista per gli esseri umani che capitano tra i piedi nelle sue passeggiate esotiche è un riflesso di quella dei cittadini delle società ricche per i 'propri' esclusi o per gli stranieri»<sup>318</sup>, invisibili come attori sociali, ma ben visibili come categoria problematica che denota la non integrazione. «In una cultura che promuove spasmodicamente il turismo, le reti informatiche, l'internazionalizzazione della formazione, dell'economia e del sapere (e quindi un'integrazione virtuale) la circolazione delle persone produce, a seconda dei tipi coinvolti, indifferenza, repulsione, inospitalità»<sup>319</sup>.

A meno che non ci sia un adattamento, attraverso forme di assimilazione e riconfigurazione della stessa conoscenza nelle categorie, scientifiche e non, di cui viene riconosciuto, è 'dato', il valore<sup>320</sup>. L'alternativa, come per il citato 'comunitarismo' o per alcune politiche multiculturali<sup>321</sup>, sembra essere solo tra marginalizzazione e assimilazione: una logica comunque escludente, esito di un processo storico di attribuzione del valore

<sup>318</sup> A. Dal Lago, *Esistenza e incolumità: Zygmunt Bauman e la fatalità del capitalismo*, Postfazione a Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, cit., p. 217.

<sup>319</sup> *Ibid.* Su questo tema anche Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, cit., cap. 4.

<sup>320</sup> L'oggetto di *airport art* è dunque 'bello' se risponde a certi canoni estetici o a certe mode, se in grado di acquistare un altro significato: il che non sarebbe un problema se non fosse accompagnato da una privazione e addirittura da una negazione dei suoi significati originari e comunque, si è detto, trasformati dal processo di acculturazione. Ignorare tutto ciò equivale a ignorare la cultura che è dietro quell'oggetto, le persone che lo hanno prodotto, i significati che esse attribuiscono al mondo.

<sup>321</sup> «L'invocazione al multiculturalismo, quando fatta dalle classi colte, odierna incarnazione degli intellettuali d'epoca significa: spiacenti, non possiamo trarvi fuori dal guazzabuglio in cui vi trovate» (Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2004, p. 120). Questa affermazione richiama un'idea di multiculturalismo improntata su una concezione statica della cultura per cui appare giustificabile costruire muri tanto invisibili quanto insuperabili dentro universi socio-culturali che condividono gli stessi spazi di vita, da cui deriva un fissismo culturale *iper* relativista per cui isolare una comunità sulla base della differenza, può rendere possibile il suo confinamento ed anche la sua espulsione. Tuttavia è anche possibile considerare come l'idea multiculturalista in realtà non si opponga al dialogo e alla comprensione dell'altro, tende più semplicemente a stabilirne il riconoscimento indipendentemente dai processi di integrazione. Di fatto il multiculturalismo si è opposto al pluriculturalismo del *melting pot* e resta comunque un concetto politico a favore della coesistenza con pieni diritti delle diverse identità. Risponde in pratica ad un modello giuridico liberale estensivo, di tutela dei diritti dei singoli, dei gruppi, delle diverse etnie e razze che non implica, ma non è necessariamente disgiunto da politiche e pratiche che possano favorire il dialogo. (P. Clemente, *Multiculturalismo, identità etnica e storia orale*, in «Ossimori», n. 2, 1992, pp. 9 -17).

esplorativo della mente umana solo alla dimensione razionale della conoscenza, screditando qualunque altro tipo di esplorazione conoscitiva, fino a codificare l'identità tra conoscenza e razionalità<sup>322</sup>. Una conoscenza che si sostanzia del pensiero, all'interno della quale prevale in senso assoluto l'immaterialità e viene svalutata ogni dimensione del conoscere legata invece alla concretezza materica dell'uomo. In tal modo le conoscenze, in quanto espressione di razionalità, hanno acquisito quel valore oggettivo che le ha rese autonome, separate non solo dal soggetto che le produce, ma anche al di fuori e al di sopra di ogni dimensione contingente<sup>323</sup>. Si tratta sicuramente di una razionalità che nel corso degli ultimi secoli è stata alla base di una intensa evoluzione scientifica, tecnologica ed economica, ha consentito il miglioramento delle condizioni generali di vita, ha creato le condizioni della libertà delle società democratiche<sup>324</sup>: ma prevalentemente all'interno del 'primo' mondo, del mondo occidentale, contribuendo ad aumentare il divario, tra chi aveva accesso alla produzione e alla gestione delle conoscenze scientifiche, ritenute alla base dell'unico sviluppo riconosciuto come tale, e chi ne rimaneva escluso.

L'immaterialità del pensiero razionale è tuttavia qualcosa di diverso rispetto alla immaterialità che è alla base dell'economia dell'intangibile: in questo caso non si fa riferimento direttamente ad una 'qualità' intrinseca del sapere che trova concretezza nell'oggetto che dall'applicazione della conoscenza è derivato, ma si sottolinea complessivamente il peso del sapere o dei saperi che trovano comunque una loro trasposizione concreta nel prodotto. Parlare di dimensione immateriale della conoscenza ha invece sottolineato e assolutizzato a lungo la componente razionale del processo

<sup>322</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit., in particolare il cap. 4.

<sup>323</sup> Non si entra qui nel merito né della ricostruzione storica del percorso che nella cultura occidentale ha portato alla definizione di discipline in una direzione sempre più specialistica e settoriale, né del dibattito che, a partire dall'*International colloquium in the philosophy of science* del 1970, caratterizza la cosiddetta epistemologia critica (cfr. P. Feyerabend, *et al.*, *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1980), mettendo in discussione la pretesa di assolutezza della scienza e recuperandone l'oggettività nella logica delle relazioni, rendendola passibile di superamento e di arricchimento non in termini di accumulo di dati o interpretazioni, quanto di dinamicità, di sviluppo strutturato di ipotesi e teorie, di veri e propri ribaltamenti interpretativi se dalla ricerca nascono paradigmi alternativi con un potenziale risolutivo inedito o più incisivo (D. Izzo, *Appunti di epistemologia*, dispense del Dottorato di Ricerca in Qualità della Formazione, ciclostilato, Università di Firenze, 2003).

<sup>324</sup> «L'idea di società democratica e il modo di ragionare del pensiero scientifico hanno un comune denominatore, che è anche un'origine comune: è la contestazione del principio regolatore dell'*ipse dixit* e la sottomissione di ogni asserto, sia interpretativo che attuativo dell'agire umano, alla critica della ragione [...] La critica del principio d'autorità sostituito da quello della ragione, posto alla base di modelli di società democratica, ha avuto anch'essa un'importanza centrale nello sviluppo delle forme moderne e contemporanee di organizzazione sociale» (Orefice, *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*, in Orefice, Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, cit., pp. 17-18).

conoscitivo e reso la conoscenza avulsa dal contesto all'interno del quale, in realtà, si è sviluppata e da cui dovrebbe trarre significato e valore. Sostenere saperi basati su un'idea di razionalità fondata oggettivamente, neutrale e autoreferenziale, ha portato all'attribuzione di valore al sapere in quanto tale e non in quanto in grado di fornire risposte ai problemi dell'esistere: anche in questo caso l'accento viene a cadere sul prodotto formale della conoscenza e viene limitata la valenza del processo, sia in termini di processo conoscitivo, sia formativo, sia di socializzazione della conoscenza e di conseguenza distribuzione di conoscenza e di potere. Potere in quanto capacità di avvalersi e gestire quei saperi che servono per incidere sul reale e trasformarlo.

Il sapere e la conoscenza hanno finito per perdere il valore che li lega alla 'scienza', in quanto ricerca dell'uomo di interpretazioni e spiegazioni sempre più risolutive, per assumere la fisionomia delle discipline, ovvero della formalizzazione e sistematizzazione delle conoscenze specifiche scaturite dall'analisi, dall'indagine parziale di un problema. Questa dimensione ha consentito da una parte, come si è accennato, di sganciare lo sviluppo delle conoscenze dalla contingenza, dall'altro di smontare i problemi che sollecitano processi di ricerca e quindi di conoscenza, così come si presentano nella realtà: i saperi scientifici, 'lavorando' su singoli segmenti di un problema globale, hanno potuto raggiungere livelli di specializzazione molto alti, ma hanno anche finito per perdere di vista la complessità e l'integrazione del reale e, nel contempo, hanno perso anche la capacità di intrecciare e integrare le differenti indagini disciplinari. Questo da una parte ha portato all'assolutizzazione delle discipline, che hanno finito per diventare le uniche depositarie del sapere, un sapere per giunta esclusivamente razionale: la conoscenza è tale solo quindi se riconducibile ad una disciplina e se in linea con i suoi assunti il cui valore è direttamente proporzionale al grado di coerenza razionale che riescono ad esprimere. Questo comporta che la conoscenza, per essere tale, sembra doversi allontanarsi il più possibile da contaminazioni con altri modi di leggere la realtà, modi in cui siano presenti altre dimensioni del conoscere, non legate al pensiero, ma alle emozioni, alle sensazioni, alle percezioni, agli affetti, alla fantasia<sup>325</sup>.

La razionalità delle conoscenze disciplinari ha dunque un valore di per sé, ciò che produce è necessariamente legittimato e la sua acquisizione è vantaggiosa: questo in estrema sintesi può essere il 'ragionamento' che ha determinato il definirsi e l'affermarsi in occidente di modelli di formazione umana fondati e alimentati attraverso il sapere disciplinare. Il sistema di

<sup>325</sup> Sono le stesse dimensioni che, si è visto nel precedente paragrafo, dovrebbero invece essere recuperate per favorire un incontro con l'altro fuori dal sé a partire dal riconoscimento delle diverse componenti del sé medesimo. Inoltre, come sottolineato nel primo capitolo, è ormai consolidata a livello di analisi dei processi di costruzione di conoscenza la necessità di rivalutare questi modi del conoscere.

istruzione formale delle società democratiche occidentali ha preso in carico questi saperi con lo scopo di ‘distribuirli’ perché riconosciuti essenziali per il rafforzamento, l’avanzamento della società. Una distribuzione che è diventata sempre più di massa, per tutti, ritenuta funzionale a garantire libertà di pensiero grazie alla produzione di saperi di qualità, qualità assicurata proprio dai patrimoni razionali delle discipline scientificamente fondate e sviluppate. Ma si è trattato e si tratta ancora di una distribuzione che non fa riferimento al processo di socializzazione per la costruzione della conoscenza, ma che sembra più essere legato a un’idea dell’educazione in termini di ‘dare’. In questo senso ‘fare educazione’ vuol dire dare qualcosa a qualcuno che non ce l’ha, che ne è privo. Ma non solo: si tratta di offrire qualcosa che non solo l’altro non ha, ma che è bene che abbia, anzi è necessario che la riceva e la prenda, a vantaggio suo e degli altri<sup>326</sup>.

La produzione di conoscenza appare dunque scollegata dalla socializzazione: è l’istruzione di massa basata sulle discipline della razionalità critica a svolgere la funzione fondamentale di socializzazione promuovendo l’apprendimento diffuso dei saperi ‘di qualità’ che quelle producono. Così «purtroppo, proprio nel momento in cui il pianeta ha sempre più bisogno della nostra capacità di comprendere i problemi fondamentali e globali, proprio nel momento in cui abbiamo bisogno di comprendere la loro complessità, i sistemi di insegnamento tradizionali adottati in tutti i nostri paesi continuano a tagliare a piccoli pezzi, a disgiungere, le conoscenze che dovrebbero invece essere interconnesse. Continuano a formare menti unidimensionali ed esperti riduzionisti che privilegiano una sola dimensione dei problemi umani e che ne occultano tutte le altre».<sup>327</sup>

Socializzazione ed educazione non possono più essere considerate e praticate come due processi separati: la prima affidata ai condizionamenti dell’educazione informale per veicolare i saperi d’uso diversamente distribuiti nella stratificazione sociale, culturale ed economica, o, come delineato, lasciata in balia «dell’onda lunga dell’alfabetizzazione debole»<sup>328</sup>; la seconda incaricata di portare i correttivi dei saperi dell’istruzione che, in relazione al grado di istruzione raggiunto, sono più o meno legati ai saperi disciplinari e razionali del pensiero critico marcatamente occidentale, con tutto il carico di ideologie e valori che lo sottendono.

È certo dunque che le dinamiche dei processi di socializzazione e tra questi e i processi di educazione, richiedono di essere profondamente rivisti alla luce degli attuali scenari della società globale, che implicano il confronto con i saperi dei diversi popoli, culture e società. La società dei saperi e l’apprendimento lungo il corso della vita reclamano una socializ-

<sup>326</sup> Orefice, *Pedagogia*, cit., in particolare il cap. 2.

<sup>327</sup> Morin, *Prefazione*, in Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p.VIII.

<sup>328</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 189.

zazione diffusa alimentata sistematicamente dalla massima espansione del potenziale conoscitivo di ciascun individuo e, con essa, dalla produzione personale di saperi che, pur nella più variegata articolazione, siano l'espressione della più ampia libertà di pensiero e della più estesa partecipazione nell'elaborazione e nella gestione dei saperi riconosciuti e legittimati su scala planetaria.

Ma se la «conoscenza si mette alla prova cambiando il mondo»<sup>329</sup> occorre individuare nuove modalità del conoscere e scoprire le possibilità di nuovi saperi. Per attribuire valore ai quali c'è dunque l'esigenza di un pensare diverso, o per riprendere di nuovo la metafora del frammento di Geertz, di superare e non fermarsi allo sviluppo di un pensiero «frammentato»<sup>330</sup>, un pensiero che porta ad accontentarsi di riflettere su dettagli idiosincratici o a utilizzare forme di sapere parcellizzato riconducibile a iperspecialismi disciplinari, ancora fortemente radicati nell'approccio occidentale alla conoscenza, ad una razionalità che appartiene ad una sola fetta, e non prevalente, della popolazione mondiale. Una razionalità che si fonda sulla pretesa di un'oggettività autoreferenziale e neutrale, ma che ha di fatto prodotto una dissociazione tra saperi scientifici e saperi sociali, culturali.

Disponiamo attualmente di un patrimonio che non si esprime solo in termini quantitativi, ma che si definisce attraverso saperi qualitativamente diversi rispetto alla razionalità occidentale, saperi che spiazzano gli assiomi del pensiero razionale dell'occidente e li rendono ulteriormente suscettibili di una profonda analisi critica. E la varietà, si definisce anche in termini di complessità, complessità di relazioni, di livelli, di connessioni, di modelli, codici e linguaggi e ibridazioni tra questi.

Appaiono dunque molteplici le sollecitazioni per una messa in discussione di una interpretazione della realtà basata su una razionalità che trae le sue fondamenta dai saperi disciplinari codificati, razionalità peraltro già scossa da processi di autocritica epistemologica scaturiti dalle nuove sfide che la globalità, in quanto complessità, pone al nostro tempo. «C'è un'ineadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari, dall'altra. In questa situazione diventano invisibili gli insieme complessi, le interazioni e le retroazioni fra le parti e il tutto, le entità multidimensionali, i problemi essenziali»<sup>331</sup>. Questa affermazione di Morin richiama due livelli di riflessione: ci proietta nella necessaria presa di coscienza di 'altri' saperi, differenti dai 'nostri' di cui sono colti i limiti, e ci pone di fronte al rischio del non avere gli strumenti per cogliere questi

<sup>329</sup> Bauman, *Vite di scarto*, cit., p. 27.

<sup>330</sup> Geertz, *Mondo globale, mondi locali*, cit., p. 17.

<sup>331</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 5.

saperi. «Gli sviluppi disciplinari [...] non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazioni, ma anche ignoranza e cecità»<sup>332</sup> e dunque la mancanza delle capacità necessarie per cogliere e raccordare differenti punti di vista, per affrontare problemi sempre nuovi valorizzando la globalità delle risposte che l'uomo nel tempo e nello spazio ha saputo trovare, piuttosto che sentirle estranee.

Il sentire 'estraneo' equivale spesso ad escludere: esclusione di ciò che prorompe in un mondo che viene creduto 'ordinato' e che diventa responsabile di un dis-ordine che mette in crisi l'immagine 'rassettata' del mondo, mondo che richiede ed esige di essere gestito secondo modalità acquisite, consolidate, potremmo dire "a priori", appartenenti ad un dover essere che rimanda prevalentemente al modello di cultura occidentale, ma che finisce per essere anche un 'a priori' degli altri, che appartiene alle microculture che si chiudono, che arrivano a forme di intransigenza e integralismo.

Il disordine finisce solitamente per assumere solo la dimensione dell'insicurezza fisica, per essere riconosciuto e concretizzato solo nella mancanza di garanzie adeguate dell'incolumità collettiva: ma, a ben vedere, richiede invece di essere ricondotto ad una insicurezza ontologica, un'insicurezza, che appare nascere proprio come esito della globalizzazione, che viene definita caratteristica della 'modernità liquida' che necessita un ordine diverso<sup>333</sup>. È forse possibile pensare, sulla suggestione che può venire da analisi come quella condotta da Michel Foucault<sup>334</sup> sui 'disordini' che nella storia hanno caratterizzato la nostra cultura occidentale, di trovarci di fronte ad una discontinuità dell'*episteme* che non è più solo della cultura occidentale, ma della cultura globale, o meglio una discontinuità che si presenta come caratteristica globale coinvolgendo le diverse culture locali. «I codici fondamentali d'una cultura – quelli che ne governano il linguaggio, gli schemi percettivi, gli scambi, le tecniche, i valori, la gerarchia delle sue pratiche – definiscono fin dall'inizio, per ogni uomo, gli ordini empirici con cui avrà da fare e in cui si ritroverà: se sono necessarie per l'esperienza, per fare l'esperienza dell'ordine stesso, modalità di ordine riconosciute, 'riferite allo spazio e al tempo', per formare il basamento positivo delle conoscenze»<sup>335</sup>, viviamo in una fase di messa in discussione della sicurezza di questi codici. «Il disordine crea malessere: il disordine che fa scintillare i frammenti di un gran numero di ordini possibili nella dimensione, senza legge e geometria, dell'eteroclitico [...] Le eterotipie inquietano perché

<sup>332</sup> Ivi, p. 7.

<sup>333</sup> Bauman, *Modernità liquida*, cit. Sul tema dell'insicurezza Bauman ritorna anche in altri suoi lavori. Si veda in particolare: Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, cit., e Bauman, *Vite di scarto*, cit.

<sup>334</sup> M. Foucault, *Le parole e le cose*, Milano, BUR, 1996.

<sup>335</sup> Ivi, p. 10-11.

minano segretamente il linguaggio, perché vietano di nominare questo e quello, perché spezzano e aggrovigliano i nomi comuni, perché devastano anzitempo la sintassi e non soltanto quella che costruisce le frasi, ma anche quella meno manifesta che fa tenere insieme (a fianco e di fronte le une alle altre) le parole e le cose»<sup>336</sup>.

Diventa complesso, anzi può apparire impossibile, valutare in termini di apporto per la soluzione dei propri bisogni, l'insieme dei saperi 'altri' con cui quotidianamente si viene in contatto, non accolti come tali, ma percepiti anzi come 'pericolosi' e determinanti insicurezza.

Si può forse affermare che l'impatto con l'altro, determina un disordine conoscitivo, che deve essere superato attraverso un 'nuovo' progetto che vede il suo nascere dalla rottura e dalla discontinuità<sup>337</sup>. Del resto, suggerisce Foucault, la storia dell'ordine delle cose è la storia del Medesimo, di quanto per una cultura, è a un tempo disperso e imparentato, che richiede di essere distinto mediante contrassegni o unificato entro identità, mentre l'Altro, apportatore di disordine, tende ad essere escluso, per scongiurare il pericolo interno, o deve essere incluso al fine di ridurne l'estraneità: è possibile ipotizzare che non sia necessario edificare un nuovo ordine in termini di garanzia di continuità, quanto individuare strumenti idonei a gestire la discontinua di una serie di ordini, strumenti per negoziare ordini possibili.

È forse possibile sostenere che il disordine che viviamo oggi richieda dunque una nuova epistemologia, richieda la definizione, la rilevazione forse, di nuove condizioni di possibilità per le conoscenze che costituiscono oggi l'*episteme* con cui occorre confrontarsi. Sembra occorra portare alla luce le nuove configurazioni che possono dare luogo alla conoscenza empirica, rintracciare nuovi 'ordini', o, sempre per riprendere Foucault, comprendere in base a quale spazio d'ordine si può costituire oggi un sapere che necessariamente sembra porsi come interculturale<sup>338</sup>.

Si ritorna dunque all'esigenza di favorire la relazione tra saperi per costruire nuove forme di conoscenza, a partire da riconoscimento dei saperi e dall'individuazione di strade teorico-metodologiche, necessarie affinché il territorio, o territori di questi saperi, siano percorribili, per perseguire la costruzione di una nuova razionalità planetaria, una razionalità che sia empatica e solidale. Una nuova intellettualità che possa guidare alla formazione di soggetti che non si sentano destabilizzati dalla diversità con cui

<sup>336</sup> Ivi, pp. 7-8.

<sup>337</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 107 e sgg. Le dinamiche del conoscere tra ordine e disordine verranno successivamente riprese. Su ordine e discontinuità si veda anche Foucault, *Le parole e le cose*, cit. pp. 65-73.

<sup>338</sup> È su questa problematica che si è sviluppata nel primo capitolo e poi ripresa nel quarto, una teoria di costruzione della conoscenza sulla base del riconoscimento del potenziale umano, in funzione di un'educabilità in chiave interculturale.

sono a contatto, ma che sappiano muoversi «in uno spazio comune, all'interno del quale tutti, malgrado le differenze, possano vedere riconosciuta la propria identità [...] un'identità che sia sentita, ma relativa», fondata sulla coscienza «di una differenza legittima, ma non assoluta, di una possibile complementarità di modi di essere e di pensare, di una necessaria convivenza delle diversità»<sup>339</sup>. Una razionalità che sia anche alla base di percorsi formativi che, rispettando le innumerevoli diversità, contro ogni tentativo di omologazione planetaria, contribuiscano alla costruzione di un'identità e appartenenza di specie, e consentano la valorizzazione del potenziale di conoscenza che presiede ai processi di antropizzazione sin dalle origini. È proprio dalle teorie dell'identità di specie e del potenziale conoscitivo che è possibile avviare un percorso di riflessione che consenta di recuperare e superare la perdita attuale di una razionalità complessiva dell'interpretazione della realtà e 'sfruttare' le opportunità offerte dalla società della conoscenza in termini di patrimonio di saperi, fino a sviluppare un'idea di apprendimento interculturale, centrato sulle potenzialità del soggetto di definirsi, trasformarsi, cambiare attraverso la conoscenza. «La formazione della conoscenza competente può essere presa a bandiera [...] nella misura in cui lavora sull'intero e per l'intero potenziale conoscitivo di specie. Il suo investimento va fatto su tutto l'arco conoscitivo della specie e su tutti i patrimoni di conoscenza della specie. Il risultato atteso è la liberazione dall'alienazione di ogni forma di separatismo conoscitivo, individuale e collettivo, che, se ha marcato i saperi delle società antagoniste, non ha più ragione d'essere nell'unico comune destino del Villaggio Globale»<sup>340</sup>.

<sup>339</sup> U. Fabietti, *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 2002, p. 171.

<sup>340</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 106.

## CAPITOLO QUARTO

### INVESTIRE SUL POTENZIALE DI CONOSCENZA

*... le attività naturali significano attività native che si sviluppano solo con gli usi per i quali sono allevate ... L'efficienza sociale dovrebbe significare la coltivazione della facoltà di partecipare liberamente e pienamente ad attività comuni. Questo è impossibile senza la cultura, mentre accresce a sua volta la cultura perché non possiamo partecipare agli scambi con altri senza imparare, senza raggiungere un punto di vista più largo e osservare cose delle quali altrimenti saremmo rimasti ignoranti. E non si può forse definire meglio la cultura che affermando che essa è la capacità di estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati (J. Dewey, *Democrazia e educazione*)*

È sulla base del potenziale conoscitivo che l'uomo realizza il proprio processo formativo e prosegue nella strada di distinzione autopoietica: la definizione di questo assunto è indicativa del senso e del ruolo dell'intervento formativo che, dunque, non può prescindere dall'ipotesi di porsi come attività di liberazione del potenziale conoscitivo, individuale e collettivo, ma soprattutto globalmente inteso nel senso di una reale attenzione a quei meccanismi di natura neurobiologica che l'evoluzione ha considerato prioritari e validi, tanto da non modificarne l'organizzazione se non in termini di adattamento della struttura; ma anche con l'attenzione alla considerazione della dimensione socio-culturale come codice espressivo e di categorizzazione delle conoscenze prodotte. Paradossalmente, per l'apprendimento la dimensione socio-culturale può risultare più condizionante in termini deterministici di quanto non lo siano i processi neurobiologico soggiacenti<sup>341</sup>.

<sup>341</sup> «In fin dei conti i geni ci danno la materia prima con la quale costruire le nostre emozioni. Specificano il tipo di sistema nervoso che avremo, i tipi di processi mentali ai quali si può dedicare, e i tipi di funzioni fisiche che può controllare. Ma il modo esatto in cui agiamo e pensiamo, e quello che proviamo in una particolare situazione sono determinati da molti altri fattori. Alcune e forse molte emozioni, hanno una base biologica, ma i fattori sociali, vale a dire cognitivi, sono altrettanto cruciali. La natura e la cultura sono socie nella vita emotiva e il problema sta nello scoprire quali siano i loro rispettivi contributi» (LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., pp. 141-142). In questo senso «La specificità biologica

Affinché il processo di formazione si realizzi in forma equilibrata, occorre dunque sostenere il procedere della costruzione della conoscenza offrendo la possibilità al soggetto di trovare un equilibrio dialogico tra i propri saperi personali e i saperi collettivi, senza rimanere 'schiacciato' solo su una delle due dimensioni, oscillando tra rigide chiusure e passiva accettazione di stereotipi.

Ma, nella costruzione del proprio sistema di saperi, il soggetto deve anche essere sostenuto nel consapevole recupero e mantenimento di un equilibrio tra le diverse componenti del processo formativo, attraverso la valorizzazione delle diverse dimensioni dell'apprendimento, razionale ed emozionale.

#### 4.1 *Le conoscenze competenti*

In base al percorso di riflessione fin qui svolto, è possibile sintetizzare l'apprendimento come processo attivo che implica una precisa motivazione per realizzarsi, che si costruisce nel soggetto con la sua attiva partecipazione a partire dal proprio potenziale biologico personale e dal patrimonio personale di saperi, coinvolgendo la sfera profonda dell'essere del soggetto stesso. L'apprendimento costituisce dunque una risorsa sistemica, e ogni azione formativa non può che avere come intenzionalità di fondo il compito di incrementarla.

A partire da ciò, e considerato che, soprattutto, l'apprendimento non è il risultato speculare dell'insegnamento e non si definisce in termini di trasmissione, sembra necessario porre l'accento non solo sulle conoscenze, quanto sulla dimensione delle competenze, ovvero sulla capacità di gestione delle conoscenze e del processo che ne sottende la costruzione. Questo implica dunque la considerazione prioritaria della necessità di operare 'sul' e 'con' il potenziale di conoscenza, perché «il lavoro formativo sul potenziale conoscitivo di specie è indirizzato, come obiettivo e come metodo, alla realizzazione della conoscenza competente intesa, in termini generali, come processo facilitatore e liberatorio del medesimo potenziale»<sup>342</sup>.

Alla base del potenziale di conoscenza è sicuramente il concetto di integrazione: è forse possibile individuare proprio in questa nozione il *trait d'union* tra conoscenza e competenza. Anche la nozione di competenza si

dell'uomo, dunque, è costituita da una componente genetica verso un uso di strumenti non genetici, sicché il sistema umano, con il suo linguaggio simbolico (avvenimento unico nella biosfera) ha dato luogo a un'altra parallela evoluzione: quella della cultura, delle idee e della conoscenza [...] l'uomo diventa capace di creare un mondo ipotetico-progettuale [...] da un lato la cultura è l'ultima parte della natura [...] risultato di un processo evolutivo [...]: la cultura è la natura stessa divenuta capace di pensarsi; dall'altro la natura dell'uomo è culturale, nel senso che la sua evoluzione di specie si realizza con la fondamentale mediazione dei prodotti culturali» (Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 99).

<sup>342</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 105.

presenta con una caratteristica di concetto integratore, un possibile strumento di regolazione delle relazioni tra più dimensioni del conoscere. Si può infatti sostenere che le competenze si costruiscono certamente sulla base di conoscenze, si esplicano come utilizzazione e padroneggiamento di queste, e si configurano altresì come strutturalmente capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze: competenza è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, è il possesso di capacità e abilità idonee che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento nei contesti di vita, dunque capacità di affrontare e padroneggiare i problemi in funzione della loro risoluzione. Le competenze sembrano costituire il prodotto di un apprendimento globalmente inteso<sup>343</sup>.

Numerose sono le ricerche internazionali che negli ultimi anni hanno affrontato il problema della definizione e, ancor prima, della individuazione/rilevazione delle competenze che nella *knowledge society* appaiono fondamentali<sup>344</sup>.

<sup>343</sup> Negli Anni Novanta il concetto di competenza si è andato diffondendo parallelamente in due mondi apparentemente molto distanti, quali la scuola e l'impresa e contemporaneamente si è imposto all'attenzione di diversi settori disciplinari quali la psicologia, la pedagogia, l'antropologia, la sociologia, l'economia, con significati a volte molto differenti tra di loro. In generale il primo significato che gli è stato attribuito è stato quello del "saper fare", più attinente alla sfera delle abilità professionali e a cui si è fatto ricorso preminentemente nel settore della formazione tecnica e professionale. Si è successivamente aggiunta anche la sfera del 'sapere', sulla base del principio della stretta interrelazione, nei processi di formazione (ancora come *training*), tra la dimensione teorico-conoscitiva e la dimensione pratico-applicativa. Il riconoscimento poi dello stretto legame con gli obiettivi, ha fatto sì che al termine 'competenza' si attribuisse il significato quasi di una unità di misura del livello di raggiungimento degli obiettivi programmati e dei corrispondenti risultati conseguiti dagli allievi (L. Benadusi, G. Di Francesco, *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli, 2002). Negli stessi anni anche l'ISFOL ha realizzato un lavoro di ricerca sul significato delle competenze ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano, 1994; ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1998. La lista di competenze dell'ISFOL è diventato uno strumento importante, ma con un utilizzo prevalentemente classificatorio, che non rende conto della dimensione teorica della ricerca. Per la definizione di competenza offerta nel testo si rimanda a F. Olmi, *Competenze e nuclei fondanti. la grammatica dei nuovi curricula*, in «Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione. Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricula», 1-2, 2000, p. 167.

<sup>344</sup> Non si intende entrare nel merito di un dibattito attualmente in corso, che vede coinvolte anche le Regioni e il sistema universitario, tuttavia è difficile prescindere da alcune ricerche di valore internazionale. Sicuramente basilare appare un'indagine promossa dall'OCSE attraverso il Programma di ricerca DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*). Il Programma DeSeCo fu lanciato dall'OCSE alla fine del 1997, come parte del programma INES (*International Indicators of Education Systems*) relativo agli Indicatori dell'Educazione. Nel Novembre del 2003 è stato presentato il Rapporto finale *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società). Secondo la

Tuttavia, al di là delle definizioni del concetto di competenza, dal punto di vista del processo formativo, l'attenzione sembra debba essere spostata sul come si acquisiscono le competenze, competenze complesse o

definizione proposta da questa ricerca, ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni che, insieme anche a fattori di ordine sociale e comportamentale, contribuiscono a far sì che la competenza possa essere anche indicata come la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali. Questa definizione inserisce anche un altro livello di integrazione, sottolineando come le competenze si acquisiscono e si sviluppano in più contesti educativi, formali, non formali e informali e che pertanto il loro sviluppo dipende in grande misura dall'esistenza di un ambiente materiale, istituzionale e sociale adeguatamente impostato. Altra ricerca internazionale che intende mettere in evidenza la dimensione non 'contenutistica' delle competenze, evidenziandone la dimensione di processo, è la ricerca *ALL - Adult Literacy and Lifeskill*. È una ricerca istituzionale che nasce dalla decisione e l'impegno di alcuni Paesi che aderiscono all'Ocse, dell'Unesco e della Unione Europea (V. Gallina, *ALL - Letteratismo e Abilità per la Vita della Popolazione Adulta (Adult Literacy and Life skills survey*, Oecd/Ocde e Statistics Canada, in <<http://archivio.invalsi.it/ri2003/all/pagine/all.htm>>; V. Gallina (a cura di), *Letteratismo e Abilità per la Vita*, Armando, Roma, 2006). L'indagine è volta ad esplorare le competenze possedute dalla popolazione adulta per acquisire elementi che dovranno sostenere politiche in grado di consentire lo sviluppo di abilità di apprendimento per tutta la vita, ovvero capacità di governare autonomamente le condizioni in cui l'apprendimento si realizza: condizioni di governance delle istituzioni, ma anche dei singoli soggetti. Secondo questa prospettiva non interessa ciò che oggi gli adulti fanno o sanno fare in termini di competenza alfabetica funzionale, ma la capacità di utilizzare la conoscenza per gestire la propria libertà e autonomia. Non dunque cosa si sa fare, ma come si sa disporre delle proprie abilità cognitive per produrre soluzioni: non un accertamento di tipo diagnostico, di constatazione della presenza o assenza di una competenza, ma rilevazione di potenzialità che si esprimono in atteggiamenti e comportamenti cognitivi e razionali, ma nella consapevolezza che sono abilità non cognitive quelle che stanno alla base dello sviluppo di abilità cognitive (V. Gallina, *Descrivere e misurare nuove competenze. All-Letteratismo e abilità per la vita, una ricerca comparativa*, in «*CADMO, Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*», IX, 1, 2003, p. 103-122). Nella ricerca sono inserite un insieme di variabili allo scopo di mettere a fuoco quali sono le abilità che possono essere definite come abilità utili per la vita e nel contempo si intende esaminare come questo insieme di abilità influisca non solo sul 'successo', sulla riuscita in senso economico e professionale, ma anche su aspetti della vita quotidiana e lavorativa delle persone, di cui appare meno evidente la misurabilità. Forte nella ricerca anche l'attenzione alla componente socio-culturale per arrivare ad una definizione di competenze in termini di *life skills* che non sia escludente a priori di capacità ed abilità ritenute importanti da alcuni ed in alcuni contesti. Infine, sempre in ambito internazionale è da segnalare anche una ricerca Eurodice sulle *Key Competencies*, una indagine, svolta nel 2002, finalizzata ad analizzare il concetto di 'competenze chiave' nell'istruzione generale obbligatoria e il modo in cui vengono sviluppate tali competenze chiave attraverso i programmi di insegnamento e i momenti e le modalità di valutazione, anche con un riferimento a conoscenze e saperi considerata fondamentali. Da questa ricerca emergono, oltre alle competenze di literacy e numeracy, come precondizioni per un apprendimento efficace, anche competenze tecnologiche e competenze cosiddette trasversali e sociali che convergono sostanzialmente con quanto suggerito dall'indagine OCSE. Queste ricerche offrono sicuramente un fondamentale contributo alla definizione di competenza che, inglobando il concetto di *life skills*, si inserisce perfettamente nella prospettiva del *lifelong learning*: si tratta di indagini che tuttavia esprimono l'attenzione sulla competenza come 'prodotto', anche se, come nel caso di *ALL*, è un prodotto dato dalla capacità di gestione della conoscenza all'interno del quale, quindi, si evidenzia anche la componente di processo.

costellazioni di competenze<sup>345</sup>, che mettono in grado il soggetto di gestire il proprio sviluppo conoscitivo. Acquisire tali competenze è un processo di costruzione del soggetto che richiede di essere sostenuto attraverso un'azione educativa necessariamente consapevole del processo formativo. Non possono essere 'trasmesse', necessitano di contesti, perché le competenze richiedono esperienza e non possono essere considerate come a-contestuali; necessitano di pratiche critico-riflessive, in quanto le competenze non possono che avere una validità relativa, non possono essere definite una volta per tutte. Ma soprattutto emerge che per essere acquisite mobilitano e coordinano una serie di risorse: cognitive, affettive, sociali, contestuali. Pur non venendo evidenziato il contenuto delle conoscenze in termini disciplinari o di saperi d'uso, diventa implicito il riferimento ad un insieme articolato e complesso di conoscenze, e quindi di esperienze di apprendimento necessarie per acquisire tali competenze.

Le competenze hanno necessariamente bisogno dei saperi<sup>346</sup>: dei saperi che derivano dalle diverse componenti del processo di conoscenza e che si integrano in virtù della possibilità che il soggetto ha di lavorare complessivamente sul proprio potenziale. Definire le competenze necessarie alla società contemporanea non può infatti equivalere all'individuazione di nuovi 'contenuti' da conoscere, una sorta di nuove discipline da insegnare, ma significa mettere l'accento sul processo e sull'azione educativa come azione di sviluppo. Quindi non sul prodotto, ma sul modo in cui può essere raggiunto, affinché la conoscenza raggiunta possa rappresentare la base per costruirne altre, magari in altri contesti: appropriarsi della conoscenza e farla diventare patrimonio personale da gestire, implementare, trasferire nei diversi contesti di vita per trovare soluzioni. In questo senso «la formazione alla conoscenza competente può essere presa a bandiera di questa possibilità nella misura in cui lavora sull'intero e per l'intero potenziale conoscitivo di specie: il suo investimento va fatto su tutto l'arco conoscitivo della specie e su tutti i patrimoni di conoscenza della specie. Il risultato atteso è la liberazione dall'alienazione di ogni forma di separatismo conoscitivo»<sup>347</sup>.

Questo modo di intendere il termine competenza mette in evidenza, non solo l'idea di una concezione non ricettiva della conoscenza e l'importanza del fare e dell'agire, ma postula anche una didattica innovativa finalizzata alla costruzione dell'autonomia del soggetto che apprende, allo sviluppo delle sue capacità di autoapprendimento e autovalutazione, al potenziamento delle sue capacità critiche e creative.

<sup>345</sup> Nella ricerca DeSeCo viene sottolineato come le competenze essenziali non funzionano indipendentemente le une dalle altre, ma in forma di costellazioni, la cui scelta ed importanza dipendono dai diversi obiettivi, sociali o individuali perseguiti.

<sup>346</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

<sup>347</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 106.

Per comprendere l'impatto che l'assunzione non soltanto formale della logica delle competenze può avere in ordine alla pianificazione di azioni formative, basti pensare che la tradizione, che non è solo dell'istituzione scolastica, ma di ogni agenzia formativa e particolarmente in Occidente, mostra invece ancora un ancoraggio, esclusivo o almeno prevalente, ad un'idea di attività didattica<sup>348</sup> centrata sul contenuto e l'agire educativo come trasmissione ed elegge le discipline più consolidate (sul piano epistemologico e/o storico-sociale) al ruolo di artefatti culturali validi di per sé, dotati di un intrinseco ed universale potenziale educativo, fino in qualche modo a sacralizzarli.

In realtà questo ha avuto un senso nella storia delle società perché il carattere sacrale dei saperi e del potere richiedeva un'alimentazione delle conoscenze a beneficio del potere stesso e dunque beneficiari della conoscenza erano le *élite* di intellettuali al servizio del potere. Un meccanismo che ha portato ad una coincidenza tra luoghi di elaborazione e sistematizzazione dei saperi e luoghi di socializzazione, comunque ristretta, dei saperi: «saperi formalmente fondati e autogenerantisi, nati dall'investimento di pochi sul potenziale dei domini conoscitivi. Attraverso un processo di retroazione, con le discipline nascevano gli intellettuali come categoria sociale, che ne elaboravano il corpo delle conoscenze e se ne facevano i propugnatori e i propagatori attraverso i luoghi, a qualunque titolo di istruzione»<sup>349</sup>. Saperi formali che si sono specializzati e sono stati tradotti in curricula di studio. Fino all'avvento della scuola di massa a seguito dell'industrializzazione e dei processi di democratizzazione: si è così abbandonata la coincidenza tra luogo di istruzione e luogo di ricerca e la scuola è stata incaricata di fornire l'istruzione minima a tutti, pur con gradi progressivi di conoscenza per alcuni ed è diventata la depositaria di saperi elaborati altrove. Non ha più quindi avuto il compito di costruire conoscenza, ma di trasmetterla, di fornire contenuti specifici, specializzati. È certo che oggi, anche alla luce della critica cui sono sottoposti i saperi disciplinari, nella logica di una modellizzazione cognitiva costitutiva del procedere dei processi di costruzione del sape-

<sup>348</sup> Non si intende in questa sede entrare nel merito delle riforme in atto nella scuola, tuttavia si segnala l'evidente necessità di costruzione di *curricula* per competenze: una prospettiva che si delinea come una sorta di rivoluzione copernicana e che può rappresentare nel contempo una significativa sfida per gli insegnanti, il cui compito diventava complesso richiedendo loro di gestire delle situazioni per permettere all'allievo di costruire delle conoscenze e sviluppare delle competenze in grado di gestire le conoscenze stesse. Una considerazione si impone anche per il mondo 'variegato' dell'educazione degli adulti, soprattutto nell'ambito del non formale, all'interno del quale prevale una concezione della didattica di tipo trasmissivo nelle innumerevoli attività corsuali: sono limitate le esperienze di attività laboratoriali e ancora un'eccezione regionale i Circoli di Studio (ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo Rapporto Nazionale*, Roma, 2003).

<sup>349</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 110.

re, non è più pensabile che il processo di istruzione rimanga sinonimo di comprensione e mantenimento di idee.

Occorre invece, soprattutto nella scuola, che ciò che si insegna valga la pena di essere insegnato, non per il valore che ha in sé ma per il valore formativo che lo caratterizza: compito fondamentale di un'azione formativa deve essere garantire lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze e anche difendersi da messaggi talvolta truccati in termini di verità e di valore. Se occorre valorizzare il potenziale di conoscenza che ci appartiene come specie, non possiamo prescindere dalla considerazione degli innumerevoli saperi che la socializzazione planetaria mette a disposizione, ma non nel senso di procedere per tutti i saperi verso una formalizzazione, codifica, scelta, per una nuova eventuale forma di trasmissione, ma in quanto rappresentano il patrimonio conoscitivo dei miliardi di persone che abitano la terra. «L'istruzione di quanti appartengono alla specie *Homo sapiens sapiens*, da qualunque versante culturale e sociale provengano, ha bisogno di chiamare in causa i patrimoni dei saperi che essi, in qualità di cittadini del mondo, hanno ereditato e che utilizzano comunque e dovunque, nei diversi territori del pianeta: è la condizione inevitabile che permette di riconoscere e misurare i limiti e le possibilità di ciascun patrimonio conoscitivo rispetto agli altri nel momento in cui riescono effettivamente ad entrare in comunicazione e di pervenire a nuove e ulteriori sintesi conoscitive, che non servono più soltanto ad alcune aree abitate del pianeta a danno di altro, ma nemmeno ad alcuni cittadini del pianeta a detrimento di altri»<sup>350</sup>. Se il termine di riferimento è il potenziale di conoscenza di cui ciascun abitante del mondo dispone, lavorare nella didattica dell'educazione, sia formale che non formale, vuol dire attingere a forme e contenuti del sentire e del pensare presenti in quei più ampi patrimoni e non limitarsi ai saperi che ne fanno un uso parziale e limitato. È necessario che anche le conoscenze disciplinari, che comunque sono portatrici di conoscenze che hanno assunto un significato importante nello sviluppo dell'umanità, sia in positivo come in negativo, possano dialogare con le idee, con le conoscenze dello studente, chiunque esso sia, di qualunque provenienza o età: tali conoscenze, per quanto possano apparire semplici e 'limitate', rappresentano comunque il bagaglio conoscitivo di cui egli si serve nella vita quotidiana<sup>351</sup>. Se questa relazione tra saperi non avviene «allora anche la forza delle idee si esaurisce in un estenuante e noioso lavoro di illustrazione e immagazzinamento di contenuti disciplinari, inges-

<sup>350</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 117.

<sup>351</sup> Per utilizzare un termine ormai ricorrente e confermato nella sua importanza dalle citate ricerche internazionali, potremmo parlare di *life skills*.

sati nella loro astrazione»<sup>352</sup>. L'egemonia del conoscere cognitivo e della sua produzione di concetti può determinare l'impossibilità di individuare collegamenti con la 'personale enciclopedia di concetti' del soggetto in formazione e quindi, di fatto, non riesce ad ampliarne il potenziale conoscitivo, o, se lo fa, il rischio è anche di perpetuare l'alimentazione della dimensione intellettuale, senza riuscire a incidere sugli altri domini, contribuendo a creare delle disarmonie nell'organicità del soggetto.

La conoscenza competente è dunque quella che riesce a far derivare dalle conoscenze pregresse, la costruzione di nuovi significati che risultano tanto più ricchi e avanzati sul piano umano quanto più si avvalgono del potenziale globale di conoscenza di cui il soggetto può disporre.

L'attenzione alla conoscenza competente sottolinea la dimensione di processo che serve per raggiungerla e la connette con la dimensione dei contenuti, non in termini riduzionistici, ma come patrimonio storico, culturale da cui attingere: solo in questo modo può essere possibile consentire lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa<sup>353</sup>.

#### 4.2 Una diversa intellettualità

Sul Dizionario della Lingua Italiana curato da Giacomo Devoto e Gian Carlo Oli, alla parola 'intellettualità' si legge: «appartenenza all'attività di ordine razionale propria dell'intelletto», che viene peraltro definito in termini di facoltà di «istituire rapporti ideali di ordine specialmente razionale», ma anche sinonimo nel senso comune di «intendere e volere», così come può indicare la persona umana «in quanto dotata di intelligenza o di singolari virtù spirituali». Pur con una accentuazione della dimensione razionale del conoscere, queste definizioni lasciano intendere un possibile riferimento ad altro: la volontà, e quindi la capacità di scelta e di valutazione che implica necessariamente il coinvolgimento della dimensione emozionale del conoscere, ma anche a 'doti' della persona tanto da poter essere indicati come virtù spirituali<sup>354</sup>. Sicuramente queste definizioni sono legate ad un modo di intendere l'intellettualità come prodotto di una cognizione all'interno

<sup>352</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 119.

<sup>353</sup> In questo senso l'autonomia non è certamente sinonimo di indipendenza assoluta: «ma un'autonomia che dipende dal suo ambiente, che sia biologico, culturale o sociale. Così un essere vivente, per salvaguardare la sua autonomia lavora, consuma energia, e deve evidentemente nutrirsi di energia nel suo ambiente, dal quale dipende. Da parte nostra, noi esseri culturali e sociali, possiamo essere autonomi solo a partire da una dipendenza originaria, rispetto a una cultura, rispetto a un linguaggio, rispetto a un sapere. L'autonomia è possibile non in termini assoluti, ma in termini relazionali e relativi» (Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 127).

<sup>354</sup> In questo senso è significativo che nella religione cattolica l'intelletto sia considerato uno dei sette doni dello Spirito Santo.

del quale la razionalità prevale, anzi è deputata a controllare le emozioni, ma lasciano tuttavia intravedere la possibilità che ci sia altro.

La produzione ideale di cultura che costituisce l'ambito intellettuale, ovvero l'insieme di quelle conoscenze che appartengono, rappresentano il prodotto dell'attività intellettuale, nel mondo occidentale è stata legittimata da un procedere fondamentalmente centrato sulla dimensione razionale della costruzione della conoscenza, che ha finito per coincidere con la produzione del sapere scientifico. Così il modello culturale accreditato è diventato quello che nei vari campi del sapere, porta la conoscenza cognitiva a livello delle idee più sofisticate, tanto da far coincidere pensiero e cognitivtà razionale anche nelle formulazioni teoriche del conoscere stesso. Tuttavia, come si è avuto modo di indicare, sono gli stessi saperi scientifici che, superando posizioni consolidate, necessitano di andare oltre la razionalità per comprendere i meccanismi della conoscenza umana. Sembra dunque necessario che nella cultura occidentale, proprio per difendere e consolidare quei risultati che sono stati raggiunti, «la cognitivtà non allontani da sé la componente del sentire, ma la assuma in tutta la sua pienezza e si misuri con essa», poiché solo «una intellettualità non divisa e monca è attenta tanto alle ragioni del sentire quanto alle ragioni del pensare, riconoscendo alle une come alle altre, ma soprattutto alla loro integrazione, la possibilità di costruire significati conoscitivi in grado di realizzare i processi autopoietici di distinzione e di affermazione per tutti gli individui della nostra comune specie»<sup>355</sup>. Senza questo cambiamento di paradigma, se così si può definire, dell'intellettualità, non è possibile pensare che il sistema dell'educazione formale produca un'istruzione diversa, e tanto più che questo accada nell'educazione non formale e a livello di senso comune: poiché la produzione di saperi collettivi risente necessariamente dello «scotto di una cultura che negli ultimi secoli si è appoggiata sulla conoscenza intesa più come scienza che come sapienza»<sup>356</sup>; una scienza che peraltro ha perso la dimensione di globalità del conoscere sconfinando in iperspecialismi settoriali, giustificati dallo stesso procedere del pensiero scientifico. Per comprenderne le ragioni, Morin richiama l'impostazione del pensiero scientifico che scaturisce dalle posizioni di Cartesio<sup>357</sup> e Galileo<sup>358</sup> che hanno portato nella conoscenza scientifica il

<sup>355</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 172.

<sup>356</sup> Ivi, p. 175.

<sup>357</sup> Dal *Discorso sul Metodo* Morin cita: «Ricordiamo il secondo e il terzo principio [...] 'Suddividere ciascuna difficoltà da esaminare in tutte le parti in cui era possibili e necessario dividerla per meglio risolverla [...] Condurre con ordine i miei pensieri, iniziando dagli oggetti più semplici e più facili a conoscersi per risalire progressivamente come per gradi, fino alla conoscenza di quelli più complessi' [...]» (Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 89).

<sup>358</sup> «I fenomeni devono essere descritti solo con quantità misurabili. Quindi la riduzione al quantificabile condanna ogni concetto che non si traduca in misura» (Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 90).

principio di separazione e riduzione: principi che hanno rivelato i propri limiti e richiedono un nuovo approccio che può trovare il suo fondamento nel principio pascaliano per cui «poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate e adjuvanti, mediate e immediate e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e disperate, ritengo sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti»<sup>359</sup>. Questo principio sembra preannunciare la necessità della trasformazione del pensiero nella contemporaneità: un pensiero che non isola e separa, ma che distingue e unisce<sup>360</sup>.

Una riforma del pensiero, e quindi dell'intellettualità, che nasce comunque all'interno del pensiero scientifico stesso, che mette in discussione i propri principi epistemologici e tende a interconnettere, contestualizzare e localizzare saperi a lungo frammentati e compartimentali. Le nuove scienze affrontano la realtà come sistema complesso nel quale le parti e il tutto si interproducono e si interorganizzano<sup>361</sup>: «una rinascita delle entità globali, come il cosmo, la natura, l'uomo, che erano state affettate come salami e alla fine disintegrate, nella convinzione che derivassero dall'ingenuità pre-scientifica, ma in realtà perché comportavano al loro interno una complessità insostenibile per il pensiero disgiuntivo»<sup>362</sup>.

Affrontare la complessità richiede la capacità di affrontare l'incertezza, implica il passaggio dalla spiegazione alla comprensione: «spiegare è considerare il proprio oggetto di conoscenza soltanto come un oggetto, impiegando tutti i mezzi di spiegazione oggettivi. Ne risulta così una conoscenza esplicativa, che è obiettiva, cioè che considera oggetti dei quali si devono determinare le forme, le qualità, le quantità e dei quali si conosce il comportamento per causalità meccanica e deterministica. La spiegazione è [...] necessaria alla comprensione intellettuale e oggettiva. È insufficiente per la comprensione umana. C'è una conoscenza che è comprensiva e

<sup>359</sup> Cfr. *ivi*, p. 90.

<sup>360</sup> «Gli alfabeti indispensabili dell'istruzione in chiave planetaria dovranno necessariamente attingere a una rinnovata e più avanzata enciclopedia dei saperi, non più fondata sulle separazioni e sulle gerarchie tra aree scientifiche, come nella gestione compartimentata delle conoscenze tecnologiche, di quelle della natura e di quelle dell'uomo; né tra i singoli ambiti disciplinari, come nello studio non comunicante delle componenti biologiche, psicologiche, sociali e culturali delle conoscenze umane [...]; né tanto meno tra forme di saperi, come le conoscenze di natura analitica rispetto alle conoscenze di natura intuitiva, né tra i contenuti dei saperi, come i problemi e i punti di vista dell'occidente rispetto ai problemi e i punti di vista del resto del mondo» (Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 114).

<sup>361</sup> Si pensi agli studi sugli organismi viventi, cui si è fatto riferimento, considerati come complessi auto-organizzanti. Si rimanda anche a E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster Ed., Firenze, 1980; E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983; E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

<sup>362</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 92.

che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva [...] comprendere [...] comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a oggetto [...] la comprensione sempre intersoggettiva richiede apertura e generosità»<sup>363</sup>.

Tutto ciò sembra necessariamente richiamare la nozione di competenza: la 'conoscenza comprensiva' sembra poter coincidere con il concetto di 'conoscenza competente', più umana, globalmente, e richiedente una nuova intellettualità, che sia alla base di una costruzione di saperi, non più data una volta per tutte e assolutizzata, ma costantemente negoziata all'interno del processo formativo dei singoli soggetti.

Il riconoscimento di una competenza intellettuale nuova implica inoltre il riconoscimento anche della capacità indagativa, quale componente essenziale del potenziale di conoscenza. «La modellizzazione logica di qualunque conoscere non si traduce nella rappresentazione della realtà così com'è, ma richiede un lavoro di individuazione e valutazione dei movimenti continui che avvengono nella situazione ambientale [...] il processo della selezione biologica è direttamente legato alla capacità autopoietica del vivente di cercare e trovare la risposta adattiva che gli consenta di assicurare la sua vita e con essa la sopravvivenza della specie [...] possiamo chiamare indagativi questa capacità [...] capacità di esplorare, che consente e realizza la capacità adattiva non in chiave passiva. [...] Questo attributo del pensiero esplorativo è alla base dell'infinità delle scoperte e di invenzioni che costellano l'affermazione della nostra specie»<sup>364</sup>. Il procedere della costruzione della conoscenza consapevole attraverso l'esplicitazione e l'affermazione di una capacità indagativa è riscontrabile nel processo logico che è alla base di ogni operazione intelligente dell'essere umano, scandita da precisi passaggi che attengono alla categoria del 'ricercare' in termini di 'investigare': «riconoscere il problema, analizzarlo nelle sue componenti, ipotizzarne una soluzione possibile, applicarla al caso particolare e valutarne il gradiente di successo, per rigettarla in caso negativo, per adottarla e affinarla con l'esperienza in caso positivo e per accettarla, infine come la migliore fino a prova contraria»<sup>365</sup>.

Riconoscere le ragioni di una nuova intellettualità, fondata sulla comprensione competente, determinata da un processo di costruzione delle proprie conoscenze in termini reali di ricerca di significati, comporta quello che è stato definito come 'cambiamento di paradigma': implica la necessità in termini di azione formativa di sostenere lo sviluppo degli schemi mentali aperti e flessibili, non improntati sulla definizione di un ordine assoluto, ma di un ordine possibile, provvisorio, da verificare, con il

<sup>363</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 96.

<sup>364</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 89.

<sup>365</sup> Ivi, pp. 90-91.

quale può convivere il dis-ordine<sup>366</sup>. Costruire questa nuova intellettualità, in grado di trovare sostegno nella dimensione integrata del potenziale di conoscenza e di confrontarsi con l'ambiente attraverso un atteggiamento investigativo, comporta quindi una riconsiderazione nell'approccio ai contenuti dell'azione formativa e alle metodologie.

I contenuti delle attività formative, prevalentemente nel campo dell'istruzione formale, fanno necessariamente riferimento alle discipline, così come si sono andate configurando nel sviluppo del pensiero scientifico occidentale<sup>367</sup>. Un sistema di istruzione in grado di corrispondere all'evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi, comporta una riconsiderazione del ruolo che le conoscenze devono svolgere per garantire un'adeguata socializzazione e sostenere il processo formativo. Questo potrebbe determinare la considerazione di una selezione delle conoscenze in termini di essenzialità e una diversa organizzazione dei contenuti dell'insegnamento intorno a quei nodi essenziali che si configurano come dei veri e propri nuclei fondanti<sup>368</sup>, che possono definirsi tali però solo quando assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti e dunque in quanto fondamentali per l'apprendimento<sup>369</sup>. Sembra dunque necessario un altro passaggio per non rischiare di incorrere in una ulteriore parcellizzazione del sapere disciplinare specialistico, rischiando di

<sup>366</sup> Questi concetti sono stati in parte accennati già nel cap. 3.

<sup>367</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit.; F. Cambi, *La storizzazione come fattore di rigorizzazione dei saperi*, in F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, cit., pp. 70-80.

<sup>368</sup> Intorno a questo concetto si era aperto un ampio dibattito a seguito anche della pubblicazione dei lavori della Commissione dei saggi istituita dal Ministro Berlinguer, con la quale era stato affrontato il problema dei cosiddetti 'saperi irrinunciabili'. I nuclei fondanti sono stati definiti come concetti, nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina, di cui i contenuti ne sono l'oggetto e le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere. Era stato messo in evidenza soprattutto che il nucleo fondante di una disciplina non coincide con nucleo strutturante della stessa, ma si riferisce alla struttura formativa delle discipline, dunque fondanti dell'apprendimento. In questo senso era stato messo in evidenza come non sia possibile ricavarli soltanto dalla riflessione interna alle discipline, rimanendo solo sul piano storico-epistemologico, ma la definizione dei nuclei fondanti dell'apprendimento doveva risultare non una operazione disciplinare, ma multidisciplinare. Si veda in proposito F. Olmi, *Competenze e nuclei fondanti. la grammatica dei nuovi curricula*, cit.; Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, cit., in particolare la prima parte *Premesse teorico didattiche*, del Vol. I, *Alla ricerca di paradigmi*.

<sup>369</sup> E. Bertonelli, G. Rodano, *Per una nozione condivisa di competenza*, in «Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione – Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricula», 1, 2000, p. 239. Molti programmi scolastici sono stati definiti in passato sulla base della struttura intrinseca alle discipline, senza sostanziale mediazione psicopedagogica e didattica: si trattava di indicare il che cosa insegnare del sapere formalizzato e riconosciuto, spesso riproponendo gli stessi contenuti a diversi livelli di scolarizzazione e con diversi gradi di complessità. In questi ultimi anni si è fatta strada l'esigenza di una mediazione psicopedagogica e didattica sul sapere disciplinare, ma sovente ha costituito una sorte di giustapposizione di strumenti e tecniche su una struttura di 'programma' che rimaneva sostanzialmente invariata.

cadere in un'ottica che potrebbe essere definita di riduzionismo disciplinarista, ma anche di scivolare verso un nuovo riduzionismo culturale, per non sapere cogliere la valenza anche di altri saperi costruiti con alfabeti difformi dai nostri, che finiscono per essere esclusi, assimilati o inclusi, lasciandoli comunque isolati, impediti di entrare in comunicazione con le 'nostre' conoscenze<sup>370</sup>. Se i nuclei fondanti si riferiscono alla struttura formativa delle discipline e devono essere 'fondanti dell'apprendimento', allora non è possibile ricavarli soltanto dalla riflessione interna alle discipline (rimanendo solo su un piano di scelta di ordine storico-epistemologico), ma qualunque tipo di scelta deve essere realizzato tenendo ben presente l'esigenza di un'apertura ad orizzonti interculturali. Ad esempio possiamo affermare che i saperi delle altre culture non possono essere individuati solo attraverso le ricostruzioni che rientrano comunque all'interno di categorie disciplinari, comunque utili, ma non esclusive. Parafando James Clifford, le culture non possono essere 'studiate': considerare i fatti culturali come oggetto da osservare, piuttosto che da udire, inventare dialogicamente, ha portato a costruire le culture come realtà date, organizzate e ordinate e ha impedito di cogliere «una poetica culturale che fosse una relazione tra voci»<sup>371</sup>, meno descrittiva forse, ma più significativa, più in grado, si potrebbe continuare, di esprimere la ricchezza del potenziale di conoscenza che ne è all'origine. Il contatto con saperi di altre culture, in quanto contribuiscono ad offrire il panorama delle risposte che l'umanità ha saputo dare all'esistenza, può avvenire attraverso canali diversi, mezzi diversi: ciò che conta è che questi saperi siano quelli che hanno saputo e possono ancora offrire risposte, magari locali. «Il problema epistemologico dei paradigmi fondativi dei saperi umani più avanzati nella contemporanea Società della Conoscenza, non è solo questione di interesse scientifico, nel senso che può preoccupare la ristretta comunità dei ricercatori, ma è soprattutto questione dello sviluppo costitutivo della stessa Società della Conoscenza e, quindi, della formazione, a qualunque titolo, dei cittadini che la abitano»<sup>372</sup>.

In questo senso tra i saperi fondativi e fecondi di una cultura non possono essere considerati solo quei saperi che derivano da processi prevalen-

<sup>370</sup> Pensare ad una formazione in grado di proiettare la sua valenza su scala planetaria, richiede di «alimentarsi della migliore qualità dei saperi umani disponibili su tutta la Terra: è infatti inammissibile per l'avanzamento del processo storico di umanizzazione della specie, la distribuzione in parti diseguali e discriminanti dei saperi prodotti dall'umanità fino ad oggi» (Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 113).

<sup>371</sup> J. Clifford, G. Marcus (a cura di), *Scrivere le culture*, Meltemi, Roma, 1997, p. 35. È il profondo dibattito che caratterizza l'antropologia culturale contemporanea e che ha portato ad una profonda revisione dello statuto epistemologico della disciplina, anche e soprattutto a partire dalla riflessione di Clifford.

<sup>372</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 113; P. de Mennato, *Saperi della mente, saperi delle discipline*, Ellissi, Napoli, 2003.

temente di ordine razionale 'intellettualistico', ma anche tutta una serie di 'saperi d'uso', scaturiti da logiche diverse nell'attribuzione dei significati, ma in grado comunque di garantire un orientamento nella lettura della realtà e delle sue articolazioni: la loro 'fecondità' è nella forza di modellizzazione mentale che un sapere può produrre rispetto ad un contesto di vita e che dunque si traduce poi nel contributo che può dare nella costruzione di schemi mentali in grado di rendere il soggetto capace di affrontare l'esistenza<sup>373</sup>.

La costruzione di nuovi schemi mentali, in grado di determinare il cambiamento di paradigma e di condurre alla costruzione di una nuova intellettualità richiede un approccio specifico dunque ai contenuti disciplinari in termini di risposte ai problemi, risposte ai bisogni formativi dei soggetti. In questo senso l'approccio investigativo non riguarda solo chi produce le conoscenze che nelle discipline trovano la propria formalizzazione, ma coinvolge anche colui che deve utilizzare queste conoscenze: il docente per favorirne l'apprendimento e l'alunno perché vi trova le risposte e le componenti necessarie per sviluppare il proprio percorso di conoscenza. In questo senso una prima considerazione riguarda la necessità che la didattica disciplinare<sup>374</sup> non prescindia dagli utilizzi degli strumenti propri delle diverse discipline, anche se con una prospettiva e con scopi diversi: «il ricercatore si avvale dell'approccio disciplinare per approfondire le indagini nel settore, il docente si serve della medesima metodologia disciplinare in funzione dell'apprendimento degli studenti»<sup>375</sup>. Lo studente nell'apprendere, ma ancora di più il docente nell'insegnare sono impegnati nella selezione, organizzazione ed uso dei concetti e del linguaggio relativo secondo 'il modo di ragionare proprio' delle discipline, soprattutto al fine di coglierne il particolare gradiente interpretativo solo così lo studio

<sup>373</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 166. La considerazione che i problemi relativi al 'come si apprende' sono sicuramente più importanti di quelli che potrebbero sovrintendere ad una scelta oculata e calibrata, ma comunque 'a priori' dei contenuti irrinunciabili, può portare ad affermare che ogni definizione di contenuti richiede sempre coerenza con presupposti teorici e metodologici di ordine psicopedagogico relativi al processo formativo.

<sup>374</sup> Non si entra nel merito delle problematiche relative all'utilizzo dei contenuti nella programmazione didattica, che attualmente prevedono una specifica scansione in unità di apprendimento all'interno della costruzione dei Piani di Studio personalizzati. Per una analisi del rapporto esistente tra obiettivi formativi e unità di apprendimento si rimanda a E. Puricelli, *Le unità di apprendimento e gli obiettivi formativi*, in «Scuola e Didattica», n. 14, ottobre 2003.

<sup>375</sup> P. Orefice, *Dai contenuti disciplinari alle conoscenze competenti: la didattica integrata per la costruzione dei saperi personali*, in R. Brusca, B. Coppini, *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, ETS, Pisa, 2004, pp. 149-162. Ogni disciplina ha un proprio 'punto di vista' con il quale seleziona e analizza 'i contenuti' specifici da studiare: il campo di attenzione di una disciplina non è indifferenziato, ma è connotato del taglio prospettico dell'opzione metodologica adottata, tanto che contenuto e metodo definiscono quello che viene chiamato 'corpo disciplinare'.

dei contenuti può alimentare nuove significative conoscenze in relazione ad un ambito specifico di indagine della realtà. Le discipline sono di fatto degli insiemi organizzati di attribuzioni di significato: se non si comprende il processo che ha portato a tali attribuzioni di senso alla realtà, non se ne coglie il valore intrinseco di risposta comunque ad esigenze di conoscenza sia di ordine razionale che motivazionale. Non si comprende cosa 'ha mosso' la ricerca in certe direzioni, quali valutazioni ha determinato e dunque a quali problemi adattivi ha saputo fornire risposta: decontestualizzando la ricerca si impoverisce e nel contempo si assolutizza perché non se ne percepisce l'autonomia relativa. La produzione ideale di cultura, così come la produzione materiale, ha sempre implicato in tutte le culture il soddisfacimento dei bisogni fondamentali dell'uomo nel corso della sua esistenza: una risposta che, al di là del grado di complessificazione ed elaborazione determinata da contingenze di ordine storico-sociale e culturale, ha sempre avuto un profondo spessore emozionale determinato proprio dalla condizione basilare che consente di leggere i saperi dei sensi e delle emozioni funzionali alla sopravvivenza della specie<sup>376</sup> e, dunque, come le scienze neurobiologiche dimostrano funzionali anche all'apprendimento, se è vero che i meccanismi che presiedono alla memoria sono strettamente interconnessi con i meccanismi che presiedono alle emozioni<sup>377</sup>.

Occorre inoltre partire dalla considerazione che i contenuti disciplinari inizialmente sono estranei ai 'saperi personali' del soggetto che entra in formazione: occorre dunque che sia possibile trasformarli in 'conoscenze personali'<sup>378</sup>. Per partecipare all'intero processo di costruzione del personale sistema dei saperi, le conoscenze sono chiamate a diventare competenze: entrare, come si è visto, a far parte di una rete di operazioni mentali articolate che le inserisce in un tessuto interpretativo ed operativo più vasto; la competenza personale in un dato spaccato disciplinare esprime la capacità di un singolo soggetto di impadronirsi di quel punto di vista, di adottarlo all'interno del proprio modo di pensare e, dunque, di utilizzarlo quando pensa e quando agisce. Le conoscenze che provengono dai saperi disciplinari devono quindi alimentare la costruzione dei saperi personali del soggetto e hanno dunque un compito eminentemente funzionale: non hanno valore in sé, ma per quello che riescono a realizzare per il soggetto in formazione, cioè per la sua collocazione nel mondo e per il suo agire nel mondo. La mente si serve così dei significati elaborati, selezionandoli, organizzandoli, finalizzandoli attraverso specifiche e articolate operazioni mentali per far fronte a problemi, che individua nell'ambiente e che essa

<sup>376</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., p. 172.

<sup>377</sup> LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., pp. 186-232.

<sup>378</sup> H. Gardner, *L'educazione alle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994; H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.

stessa pone, e per trovare soluzioni adeguate. Dalle conoscenze che diventano dunque ‘significative’ scaturisce, come si è visto, l’acquisizione di competenze: la conoscenza competente che è conoscenza generativa o capace di compiere determinate operazioni mentali con i significati elaborati per utilizzarli con successo in altre attività. Saper gestire i significati implica la capacità di organizzare le conoscenze: il che comporta «operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione)»<sup>379</sup>.

Nelle tradizionali pratiche di insegnamento viene spesso privilegiata l’analisi a scapito della sintesi, così come un approccio alle conoscenze che tende a mantenerle disgiunte, mentre la soggiacente logica trasmissiva delle metodologie utilizzate, sostiene di fatto l’accumulo, ma non l’interconnessione. Si è visto, però, che è necessità cognitiva porre una conoscenza specifica nel suo contesto<sup>380</sup> e situarla nell’insieme e questo deve valere sia per la comprensione delle conoscenze che le discipline in sé contengono, sia per la costruzione delle nuove conoscenze che dall’apprendimento del soggetto scaturiscono. «Lo sviluppo dell’attitudine a contestualizzare tende a produrre l’emergenza di un pensiero ecologizzante, nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e beninteso, naturale»<sup>381</sup>. Ma non solo: contestualizzare implica anche la considerazione della dinamicità della conoscenza e diventa acquisizione di un pensiero complesso in grado di cogliere e ricercare le relazioni e le interrelazioni tra fenomeni e tra questi e il contesto di cui sono parte. Questo tipo di impostazione consente anche di interpretare in modo peculiare la necessaria interdisciplinarietà o polidisciplinarietà o trans-disciplinarietà<sup>382</sup> nell’affrontare l’analisi di un problema complesso e articolato, così come la necessaria contestualizzazione richiede. Non si tratta tanto di aprire le frontiere disciplinari quanto trasformare ciò che genera queste frontiere, ovvero i principi organizzatori della conoscenza<sup>383</sup>. Dunque nuovi schemi mentali in grado di connettere, mettere in relazione, assumendo un punto di vista metadisciplinare che consenta di conservare e nel contempo superare in termini di complessificazione relazionale, ciò che dalle singole

<sup>379</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 18.

<sup>380</sup> Pur nella considerazione dell’importanza delle discipline come categorie di organizzazione in seno alla conoscenza scientifica, non si può dimenticare che la loro elaborazione è storicamente determinata e dunque esse sono strettamente connesse al processo di socializzazione della conoscenza e in questo senso la disciplina non può fare riferimento solo ad una riflessione interna a se stessa: «non è sufficiente [...] essere all’interno di una disciplina per conoscere tutti i limiti che la concernono» (Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 111 e sgg.).

<sup>381</sup> *Ibid.*

<sup>382</sup> Ivi, p. 123.

<sup>383</sup> Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 20.

discipline può venire, ma anche ricercare e connettere saperi che provengono, appartengono ad altri contesti, richiamati dai problemi affrontati o dalle discipline, ma non in queste, contenuti: l'allargamento della prospettiva a saperi 'diversi' da quelli tradizionalmente organizzati nelle discipline di studio, deve essere funzionale ad un allargamento di prospettiva che vada verso la qualità e non nella direzione di una maggiore quantità di saperi da inserire nei curricula. È un cambiamento di prospettiva che consente di accogliere e di avvalersi di intellettualità diverse, come prodotti di logiche differenti del sentire e del pensare, e dunque di integrare contenuti nuovi nella dinamica conoscitiva dell'istruzione.

Di nuovo il termine integrazione appare centrale, ma non un'integrazione astratta, ma concretamente costruita attraverso il processo di conoscenza del soggetto, all'interno del quale deve avvenire l'organizzazione di diversi livelli, componenti e dunque significati per interpretare e trasformare la realtà.

La conoscenza competente<sup>384</sup> nel gestire la pluralità dei significati elaborati e delle interrelazioni tra questi, deve essere messa in grado di gestire anche le dimensioni del conoscere di cui i diversi saperi sono comunque espressione. Si è evidenziato come i significati costruiti si alimentano delle forme del sentire e delle forme del pensare. Ogni conoscenza umana si situa tra queste polarità e i saperi prodotti dall'uomo possono oscillare tra i due limiti, verso una maggiore emozionalità o verso una maggiore razionalità: tra una forte soggettività e una assoluta intellettualità. Tra i due estremi si collocano al centro le conoscenze che partecipano ugualmente della dimensione del sentire come di quella del pensare, generando un'intellettualità emozionale o un'emozionalità intellettuale che si alimenta a diversi gradi di intensità di ambedue le possibilità conoscitive umane. In questo caso, il potenziale elaborativo del conoscere umano raggiunge i livelli più alti, generando le forme di saperi più mature e più creative, e, si potrebbe affermare, considerando LeDoux, forse preannuncia un equilibrio non ancora maturato a livello neurobiologico: «se la tendenza a una connettività cognitivo-emotiva ha un senso, il nostro cervello ha imboccato davvero quella strada»<sup>385</sup>.

#### 4.3 Un orizzonte interculturale

Una intellettualità diversa, «emozionale»<sup>386</sup>, considerata fondativa per la costruzione di un pensiero complesso, un pensiero capace di accostarsi alla realtà in modo sistemico, in grado di cogliere le relazioni e intercon-

<sup>384</sup> Cambi, *Saperi e competenze*, cit.

<sup>385</sup> LeDoux, *Il cervello emotivo*, cit., p. 313.

<sup>386</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., pp. 164-196.

nessioni tra le diverse componenti, si è visto che non può che connotarsi in chiave interculturale, per la competenza che implicitamente contiene, di saper entrare in relazione con la molteplicità dei saperi espressi nelle e dalle diverse culture esistenti. Il paradigma della complessità non può fare a meno di un pensiero interculturale<sup>387</sup> proprio perché rinvia a «un modello di conoscenza e di formazione costruttivo, aperto, dinamico, inclusivo, che sa fare i conti con l'incertezza e la pluralità dell'esperienza, dei sistemi simbolici, dell'immaginario, con la storicità di percorsi di ricerca, con l'imprevisto e con la novità, con la costruttività e la produttività delle crisi e delle rotture euristiche»<sup>388</sup>.

Questo pensare complesso, che richiede di valorizzare la pluralità di segni e significati, così come le molteplici e diversificate relazioni tra questi, sottintende la conquista di un pensare multidimensionale e dialogico, che richiama prospettive fenomenologiche<sup>389</sup> e deve consentire di interpretare lo sviluppo della propria soggettività in termini di autonomia di pensiero e nel contempo comportare una riconquista dell'intersoggettività e di

<sup>387</sup> L'attenzione per l'intercultura appare imprescindibile oggi per la riflessione pedagogica, ma non solo per le risposte che richiedono le emergenze che si presentano nei diversi contesti formativi a seguito dei fenomeni migratori, ma soprattutto perché una riflessione pedagogica che pone al centro il processo di costruzione della conoscenza, come processo formativo, non può esimersi dal confronto con la dimensione socio-culturale dell'apprendimento. In questo senso l'interculturalità è intrinseca al processo formativo stesso, perché consente di posizionare la valenza delle influenze culturali in una cornice data dal soggetto, che nel suo farsi autopoietico inevitabilmente è sottoposto a relazioni definibili interculturali, anche al di là del rapporto con più specifiche altre culture, se non altro in termini generazionali, ma anche rispetto alle diverse appartenenze e identità in cui si articola la sua esistenza. In questo senso si concorda con una definizione offerta da Massimiliano Tarozzi il quale, sottolineando come la pedagogia interculturale non debba porsi come scienza autonoma, separata dalla pedagogia, afferma che «l'aggettivo interculturale, lungi dal separare e dividere non fa che esplicitare una vocazione già insita in un modello di scienza pedagogica, interdisciplinare e complessa». Tuttavia si va oltre la considerazione espressa dall'Autore per cui l'intercultura «rappresenta una declinazione o una colorazione che la pedagogia stessa assume quando si trova ad operare in un contesto multietnico in collaborazione con altre discipline» (M. Tarozzi, *Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologia della pedagogia interculturale*, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità: educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 26).

<sup>388</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 74.

<sup>389</sup> «I paradigmi ermeneutici e l'epistemologia recente della complessità trovano, con la prospettiva fenomenologica, più di un momento di convergenza grazie all'impiego di alcuni concetti che, seppur con dizioni diverse, compaiono e ricompaiono laddove si enfatizzano almeno quattro discorsi: il discorso pragmatista (dove l'attenzione per l'esperienza e l'esperire escluda ogni fuga dalla materialità degli incontri umani), il discorso problematicista (dove l'attenzione per la critica ad ogni costo, autoriferita e eteroriferita, cautele da ogni rischio dogmatico); il discorso dialogico (dove l'enfasi posta sulla relazione, sulla narrazione reciproca, sul cambiamento, impedisca l'insorgere di prese di distanza assertive), il discorso soggettuale (dove lo sguardo clinico e autobiografico rivolto alla storia di vita del singolo intercetti ogni tentazione omologatrice)», D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità*, cit., p. 5.

un livello comunitario. Un livello comunitario necessariamente allargato fino a una dimensione planetaria, per livelli concentrici e intersecantisi, all'interno del quale l'essere membri della comunità non può offrire certe garanzie di stabilità e permanenza, ma può sostenere nell'affrontare la fluidità, la molteplicità delle esperienze: in questa direzione un'azione formativa deve potersi configurare come mediazione verso nuove forme di socializzazione, mediazione al rapporto fra culture.

La dimensione socio-culturale del potenziale di conoscenza di cui l'uomo può disporre oggi, richiede infatti di aprirsi alle innumerevoli dinamiche culturali e per questo necessita della costruzione di categorie interpretative in grado di consentire la 'descrizione' e la 'comprensione' del delinearsi e intrecciarsi di molteplici identità e culture<sup>390</sup>. Costruzione personale e 'co-costruzione' socio-culturale sono due processi che necessariamente si intrecciano e che rappresentano le fondamenta di un processo formativo che è alla base della stessa vita umana in considerazione del suo carattere fondamentalmente dialogico: «la genesi della mente umana non è monologica, non è qualcosa che ciascuno realizza per suo conto, ma è dialogica»<sup>391</sup>. Se «è infatti solo nella possibilità di comunicare reciprocamente le proprie scoperte [...] e di trasmetterle ai nuovi membri di una comunità [...] che gli uomini sono stati in grado e [...] saranno in grado di risolvere positivamente i loro problemi esistenziali»<sup>392</sup>, questa condizione dialogica della costruzione della conoscenza deve trovare nuove espressioni, una nuova logica della comunicazione. Questo significa che l'azione formativa deve diventare possibile supporto per una riscoperta della soggettività umana intesa come «strutturale capacità di dare un senso (molteplici sensi) alla realtà», ma una realtà che sia «essenzialmente relazionistica, dal momento che l'esistere dell'io non è neppure pensabile senza il riferimento a ciò che sta fuori di esso e, in particolare, all'altro da sé»<sup>393</sup>.

Così in un processo di conoscenza che si sviluppa attraverso l'incontro con l'altro, il termine 'altro' può essere interpretato come dimensione di ricchezza di tutto ciò che è 'diverso' o comunque è 'fuori' dal soggetto, ma che attraverso la relazione con il soggetto contribuisce e determina il processo di autopoiesi. Affinché questo possa verificarsi si rende necessaria la capacità di decostruire il sé e anche quanto è altro da sé e poterlo interpretare come parte integrante del proprio processo autopoietico e di distinzione, che si fonda sul processo stesso di costruzione della conoscenza, che determina oggi più che mai, la costruzione di identità multiple. «Il compito urgente è soprattutto aiutare l'individuo a percepirsi come

<sup>390</sup> M. Kilani, *Antropologia. Una introduzione*, Dedalo, Bari, 1994.

<sup>391</sup> Taylor, *La politica del riconoscimento*, in Habermas, Taylor, *Multiculturalismo*, cit., p. 17.

<sup>392</sup> Bertolini, *Educazione e Politica*, cit., p. 31.

<sup>393</sup> Ivi, p. 108.

un'identità multipla, aiutandolo nel contempo a percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple. Solo questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può fare emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza (a tutti i livelli: da quello locale a quello globale) sottratte sia al degrado di arcaiche appartenenze rigide e omologanti, sia al fascino perverso di nuove appartenenze totalizzanti e anche – ed è l'esatto rovescio della medaglia – nullificanti»<sup>394</sup>.

Acquisire la consapevolezza del carattere dinamico dell'identità è un processo che richiede di svilupparsi parallelamente all'acquisizione di un pensiero che consenta di leggere la propria identità come identità 'plurale' che si costruisce attraverso processi di contaminazione e contatto: un pensiero che si può definire interculturale in quanto in grado di muoversi tra le differenze, di coglierne i nessi e di interconnettere più logiche e più codici. Il pensiero interculturale è di fatto un pensiero decentrato: in quanto capace di aprirsi alla creatività e contingenza dei molteplici codici che consentono l'espressione di punti di vista diversi della stessa realtà, capace di emanciparsi dalle sicurezze che offre la propria 'centralità' per cogliere e comprendere altre interpretazioni<sup>395</sup>.

Un pensiero interculturale così delineato completa la categoria della multidimensionalità del processo di conoscenza, consentendo di articolare la dimensione socio-culturale così come impone la contingenza storico-culturale che l'attualità sta attraversando. Nella considerazione della necessaria integrazione del procedere della costruzione della conoscenza tra natura dei saperi sensoriali, emozionali e razionali e tra piano neurobiologico, psichico e socio-culturale, quest'ultimo implica una sua declinazione in termini di multiculturalità.

Può apparire lapalissiano affermare che il mondo è sempre stato multiculturalo, se con questo termine intendiamo la compresenza di più culture<sup>396</sup>. Le differenze culturali possono essere ricondotte, in una prospettiva strettamente evolutiva, ma non evoluzionistica, alle diverse produzioni di interpretazioni e alle diverse trasformazioni che l'uomo ha apportato all'ambiente, nel cammino di distinzione che nel tempo si è arricchito della dimensione collettiva, dei saperi collettivi, riconosciuti nella loro validità e dunque difesi, implementati, sulla cui condivisione si sono innestati meccanismi di identità e appartenenza. È la stessa idea di cultura così come si è sviluppata in seno all'antropologia che di fatto estende ad ogni gruppo umano, dotato di una particolare storia collettiva, la capacità di produrre e vivere la cultura. Una cultura che comprende la produzione ideale e materiale di saperi, che si ar-

<sup>394</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 12.

<sup>395</sup> Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.

<sup>396</sup> Al significato complesso del termine e alle politiche connesse si è fatto cenno nel secondo capitolo.

ricchisce della considerazione che le diverse espressioni in termini di saperi rappresentano l'espressione del potenziale umano di conoscenza: questo implica la necessità di comprendere come ogni gruppo umano possieda la capacità di elaborare forme culturali tutte dotate di pari dignità, nella misura in cui sono state e sono in grado di rispondere ai bisogni di adattamento e sopravvivenza, non solo e non necessariamente fisica<sup>397</sup>. I contatti tra le diverse culture, la convivenza negli stessi spazi, sono un fenomeno che da sempre ha caratterizzato il pianeta: basti pensare come i fenomeni migratori siano stati alla base dei processi di antropizzazione. Ma tuttavia questa caratteristica ha assunto andamenti particolari e specifici nelle diverse epoche storiche e nei diversi luoghi in cui si è manifestata, assumendo connotazioni purtroppo raramente contraddistinte da stabilità, continuità e serena convivenza, quanto da conflittualità, separatezza, scontro troppo spesso violento<sup>398</sup>. È soprattutto nel momento in cui una cultura ritiene di essere migliore e più adeguata a rispondere ad ogni tipo di bisogno, in grado di controllare e dominare qualunque situazione di ordine sociale, economico, politico, addirittura naturale, che questa cultura si sente in diritto di assumere un ruolo prevaricatore nei confronti delle altre, disconoscendone la capacità di offrire risposte adeguate all'esistere: inglobandole e di fatto negandone il valore, fino ad arrivare a distruggerle.

Appare importante indagare come oggi su questa multiculturalità si innestino i fenomeni di vecchie e nuove esclusioni, come in essa continuino ad operare meccanismi sociali, economici e politici ascrivibili ad un riduzionismo culturale escludente e determinante situazioni di marginalità. Una marginalità condizionata ancora da forme di etnocentrismo, non solo culturale, da parte di un'occidente purtroppo storicamente abituato a forme di dominio e di prevaricazione nel nome di una presunta superiorità, capace di garantire un progresso senza limiti, ma oggi paradossalmente in grado di generare corrispondenti atteggiamenti egemonici in altre culture: pensiamo ai fondamentalismi<sup>399</sup>. Sta di fatto che la crisi della cultura occidentale, i fenomeni di mondializzazione e di conseguenza i sempre più frequenti e profondi contatti culturali<sup>400</sup> richiedono di

<sup>397</sup> Anche se è indubbio che esiste un legame tra la forza di una cultura in termini di costruzione di senso di identità e di appartenenza e i rischi che la perdita della cultura può portare in termini di sopravvivenza del gruppo, perché alla condivisione delle conoscenze si attribuisce la garanzia della sicurezza.

<sup>398</sup> M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, cit., in particolare cap. 3, pp. 40-49.

<sup>399</sup> Tuttavia occorre precisare che lo sfruttamento sistematico e violento delle culture altre, non è un'invenzione dell'occidente, così come non lo è il colonialismo o la tendenza ad assumere atteggiamenti di supremazia: la storia degli antichi imperi, in tutte le aree del mondo lo conferma. Ma nessuna cultura o comunque nessun popolo hanno mai raggiunto forme di dominio su così vasta scala come è accaduto per l'occidente considerato nel suo complesso e soprattutto in forme e modi così diversificati e protratti nel tempo.

<sup>400</sup> Sui temi della globalizzazione e sulle implicazioni per la riflessione educativa si

considerare con approcci diversi la pluralità culturale e pertanto diventa importante cercare di individuare gli orientamenti, le specificità, le caratteristiche che la multiculturalità oggi assume: da quali contaminazioni e attraverso quali 'meticcianti' culturali si può passare per arrivare ad una dimensione non di mera presa d'atto del pluralismo culturale, ma di creazione di reale intercultura.

Una interculturalità, che si limiti a sostenere il rispetto per l'altro o, comunque per la differenza culturale, non produrrà risultati di rilievo se non ci si impegna a ricercare le condizioni, in una logica delle conseguenze, affinché l'alterità si sviluppi. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che non si limiti a una generosa disponibilità e attenzione verso il 'diverso' che, come tale, soddisfa moralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che l'altro sia effettivamente messo nella possibilità di sviluppare la propria soggettività, di ricostruire l'impianto del proprio processo formativo. Un 'nuovo principio educativo' per una società interculturale non può limitarsi ad affermare i tradizionali valori della tolleranza e della convivenza o, anche, i nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze<sup>401</sup>. Obiettivo deve essere passare da una situazione di integrazione subalterna ad una equa emancipazione paritaria: quindi dare voce, sostegno e dignità relazionale a una fascia debole di soggetti sociali, intervenendo e disinnescando situazioni di incomprensione e di conflitto, per ristrutturarle a partire dal livello comunicativo, dialogico.

E la contemporaneità possiede comunque strumenti concettuali, teorici per affrontare le sfide di un passaggio da una multiculturalità ad una interculturalità che valorizzi la differenza e sia in grado di attivare processi di adesione critica all'alterità. Il pensiero dell'antropologia culturale contemporanea e una riflessione filosofica ormai consolidata, che affonda le sue radici nel pensiero di Heidegger e prima ancora di Nietzsche, hanno offerto al mondo occidentale la possibilità di uscire da posizioni etnocentriche e di dominio, ponendo l'accento «sulla differenza, sul pluralismo, sull'altro e l'alterità, ridescrivendo in profondità il perimetro e l'orografia dell'umanesimo»<sup>402</sup>. La 'cultura' contemporanea che sembra dover prendere in carico se stessa, nel suo processo di ridefinizione, di cambiamento intraculturale profondo, per rileggersi criticamente, non parte da zero: nel suo trasformarsi ha comunque prodotto i possibili strumenti per affrontare nuovi cambiamenti. Per affrontare il problema interculturale su due livelli,

rimanda al secondo e al terzo capitolo.

<sup>401</sup> F. Susi, *Educazione interculturale ed educazione permanente*, in AA.VV., *Educazione alla mondialità*, Ed. Valore Scuola, Roma, 1991, pp. 139-157.

<sup>402</sup> F. Cambi, *Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico*, in S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 397.

di cui uno sicuramente più operativo e contingente<sup>403</sup>, l'altro più teorico e di lunga durata, che riguarda strettamente quel mutamento di paradigma in atto e quindi un approccio diverso alla conoscenza interculturale.

L'emergenza sociale è sicuramente l'aspetto, la dimensione dell'interculturalità più studiata: «si tratta di dover affrontare [...] un problema che emerge con forza nel mondo contemporaneo e che pone quesiti urgenti e complessi, di soluzione tutt'altro che facile: accettare gli immigrati [...]; stabilire un dialogo con loro; apprendere a collaborare. Al tempo stesso si tratta anche di indebolire le resistenze [...] nelle loro diverse forme: dal rifiuto, all'intolleranza, al razzismo vero e proprio, ideologizzato e sistematico»<sup>404</sup>. Le categorie dell'accoglienza e della mediazione culturale appaiono centrali, così come l'attenzione alla dimensione scolastica quale luogo privilegiato proprio per stabilire un dialogo e apprendere a collaborare.

La scuola è sicuramente un laboratorio di ricerca e di sperimentazione della diversità, dove poter sviluppare la cultura e la logica dello scambio, del confronto e del dialogo tra mille differenze: culturali, economiche, generazionali, istituzionali. A scuola si può imparare dalla pluralità delle differenze che scambio vuol dire interazione e non adattamento o sottomissione, che lo scambio vuol dire mettersi in gioco e quindi anche darsi delle regole<sup>405</sup>. È la scuola che ha svolto un ruolo di catalizzatore dell'attenzione per il tema dell'interculturalità, e non solo per l'impatto che i fenomeni migratori hanno avuto su di essa in termini di necessità di soluzioni operative, ma soprattutto per una possibile riflessione sul senso dell'interculturalità in termini di qualità delle relazioni e di innovazione educativa<sup>406</sup>.

<sup>403</sup> La dimensione 'operativa', legata a contingenze storiche soprattutto determinate da flussi migratori, ha determinato un ampio dibattito e ha stimolato la produzione anche di strumenti didattici e riflessioni metodologiche sulle possibilità di gestire l'emergente interculturalità. Oltre la numerosa e significativa bibliografia sul tema, numerosissimi sono i siti che riguardano le problematiche dell'interculturalità, a vario titolo e con scopi diversificati. Sicuramente ricco appare il sito gestito dal Centro Studi sull'Immigrazione: <<http://www.cestim.it/>>. Si tratta di un sito di documentazione sui fenomeni migratori, che affronta le diverse problematiche correlate a questa emergenza: dalla normativa, alla sanità, all'istruzione, a vari livelli e per target differenziati. Particolarmente significativa è la scheda di approfondimento sui temi dell'interculturalità: ricca di documenti, indicazioni bibliografiche, sitografia, e approfondimenti sulle numerose problematiche inerenti la migrazione in una prospettiva interculturale. Interessante anche la sezione sull'interculturalità realizzata all'interno del sito Indire: <<http://www.bdp.it/intercultural/index.php/>>. È il portale dell'educazione interculturale della Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze e tra le numerose indicazioni, documenti e proposte, contiene una sezione, «Vademecum multiculturale» con la quale si presenta una sitografia ragionata, organizzata per aree geo-politiche, argomento, lingua e fasce d'età. Questa sezione, che utilizza anche dati curate dall'Istituto di Tecnologie Didattiche di Genova e da INDIRE, offre una mappa e una descrizione delle risorse presenti sul Web, in una visione pluriprospettica e interdisciplinare.

<sup>404</sup> Cambi, *Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'interculturalità come progetto e intervento pedagogico*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali*, cit., p. 397.

<sup>405</sup> Pinto Minerva, *L'interculturalità*, cit.

<sup>406</sup> In questo senso sono state realizzate in Italia numerose ricerche negli ultimi anni

Tuttavia i luoghi dell'intercultura sono molti, disseminati. Si potrebbe affermare che sono i luoghi della relazione, o dove questa dovrebbe o potrebbe avvenire, tra le differenti attribuzioni di significato alla stessa realtà, di possibile incontro tra punti di vista diversi, che possono produrre inclusione o esclusione ed emarginazione. Intercultura, si è detto, deve essere dialogo, ovvero comunicazione, relazione tra punti di vista diversi e in questo senso anche 'i margini' possono essere ri-considerati, come risorsa per un'analisi di una società in rapida evoluzione. Una società caratterizzata da «multiformi contatti di cultura, viaggi, spostamenti voluti o forzati, immigrazione o esilio [...] dove centinaia di migliaia di persone si trovano a un certo momento della loro esistenza, nell'obbligo di vivere in paesi che non sono i loro. Arrivate adulte oppure nate sul posto, partecipano alla vita del Paese come tutti gli altri cittadini [...] solo che in molti Paesi sono la maggior parte delle persone venute da lontano è tenuta 'ai margini'»<sup>407</sup>. Ma questa posizione può diventare vantaggiosa se produce «complementarietà delle visioni: quella dall'interno e quella dall'esterno e quella dai margini»<sup>408</sup>. Coloro che vivono ai margini conoscono non solo le sfaccettature delle loro culture, ma conoscono anche quelle del paese in cui vivono e per questo sono «più di altri in grado di fornire spunti pertinenti di riflessione, orientamenti inediti, prospettive profonde sui problemi della società che li ha accolti»<sup>409</sup>. Ma non solo per l'analisi della cultura come luogo di differenziazione e di contaminazione, possono essere utili coloro che hanno vissuto sulla propria pelle e sulla propria sensibilità l'esperienza molteplice dell'emigrazione e della marginalità: la complementarietà del-

volte a capire soprattutto in che misura la presenza di nuove alunne e nuovi alunni, potesse comportasse un cambiamento nella didattica e nei contenuti scolastici e quindi cercare di offrire un contributo in questo senso. Altro campo di indagine è stato offerto sempre nell'ambito della scuola dalla disponibilità degli insegnanti e degli alunni italiani all'accoglienza, al confronto e all'integrazione dei bambini immigrati. Limitati invece gli studi sulla dimensione culturale, in senso antropologico, del contesto scolastico. Interessante in questo senso un'iniziativa portata avanti dal Dipartimento di Studi Glottoantropologici dell'Università di Roma « La Sapienza », attraverso il Progetto Scuola e culture, attraverso il quale dal 2001 si stanno promuovendo microricerche di registrazione etnografica – in tempo reale e in presa diretta – delle dinamiche sottese all'inserimento dei bambini stranieri nel gruppo-classe: dalle relazioni con i compagni al livello di partecipazione alle attività didattiche e ludiche; dalle potenzialità espressive alle difficoltà comunicative. Obiettivo del progetto è riuscire ad osservare ed evidenziare i disagi, i silenzi, i conflitti ostentati o inespresi, i legami affettivi, i meccanismi di esclusione o di auto-esclusione posti in essere in un gruppo-classe dalla presenza di alunni stranieri (<<http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/index.html>>). Per un quadro delle riflessioni relative alla pedagogia interculturale nella scuola negli Anni Novanta si rimanda a F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nella società complessa*, Roma, Carocci, 2000.

<sup>407</sup> È la lettura e la valorizzazione che Matilde Callari Galli fa del pensiero della zairese Clementine Faik Nzuji, (Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 63).

<sup>408</sup> *Ibid.*

<sup>409</sup> *Ibid.*

le visioni, ma anche la capacità di integrare in una prospettiva nuova una lettura oggettiva della realtà, con una profondamente legata ad esperienze che necessariamente sono emotivamente forti, è anche una base fondamentale proprio per quella importante categoria dell'interculturalità che è data dalla mediazione. E di fatto il mediatore culturale è riconosciuto debba essere proprio il membro di una comunità di immigrati che interviene in specifiche situazioni sociali o contesti istituzionali per individuare ed esplicitare i bisogni e le attese di utenti stranieri che non sono in grado di esprimersi nel loro approccio con i servizi e gli operatori, attivando forme di comunicazione tali da rappresentare adeguatamente il sistema di significati appartenenti alla loro lingua e alla loro cultura<sup>410</sup>. Non 'tradurre' una cultura, ma renderla decodificabile all'interno di una situazione comunicativa, dialogica, e quindi in grado di portare a nuove produzioni di senso e definizione di valori condivisibili: sono queste le dimensioni sulle quali si costruisce la realtà sociale, avviene una socializzazione interculturale che porta a forme di conoscenza assolutamente basilari, spesso fondamentali per una vita decorosa. Il mediatore diventa colui che facilita il processo sensoriale, emotivo, prima ancora che razionale per rendere l'alterità plausibile: non ha il compito di 'annacquare' i vissuti, cancellare le differenze, omologare o rendere identico ciò che è diverso.

La categoria della mediazione può essere utile per comprendere non solo il ruolo definito di un operatore chiamato prevalentemente ad intervenire per favorire l'integrazione a partire dagli snodi del sistema di *welfare* (in particolare il sistema sanitario, di assistenza sociale) e del sistema di controllo sociale (questure, tribunali, carcere, strada), o più recentemente anche nel sistema dell'istruzione per favorire la relazione con le famiglie. La mediazione può infatti assumere un significato specifico se la riconduciamo ad una funzione. Il termine 'mediare' etimologicamente significa dividere a metà, spartire. Ha una forte carica semantica e spesso la sua polisemia è bivalente: trovare punti di incontro, ma anche vie di mezzo, ponti, individuare significati intermedi e condivisi, comporre situazioni divergenti, ma anche consentire transazioni soddisfacenti. Dagli ossimori del termine sembra proprio discendere anche la funzione di una mediazione chiamata a conciliare separando, condividere configgendo, far coincidere allontanando, ricomporre discernendo, acquietare discutendo<sup>411</sup>.

Quando le relazioni interpersonali si moltiplicano e si complicano sembra aumentare l'esigenza di una mediazione. La mediazione può diventare lo snodo di un'esperienza di apprendimento che consente di andare oltre i bisogni cognitivi immediati del soggetto, o più propriamente di andar-

<sup>410</sup> La figura del mediatore culturale è ben delineata e approfondita in questo senso in G. Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture: nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma, 2003.

<sup>411</sup> Ceccatelli Gurrieri, *Mediare culture*, cit.

vi incontro in senso globale favorendo, all'interno di situazione formative intenzionali, connotate anche emozionalmente e affettivamente, la ricerca di risposte individuali, di significati, di spinte motivazionali per esplorare nuove dimensioni cognitive all'interno delle quali sviluppare conoscenze e competenze.

La mediazione può diventare elemento trasversale all'educazione non formale e all'educazione formale: può essere valorizzata in quanto sostiene la relazione, perché il passaggio e la diffusione delle conoscenze è dato proprio dalla possibilità di relazionare degli esseri umani. Tutti gli esseri umani fanno mediazione e ricevono mediazione, sia inconsapevolmente che consapevolmente. Ma una relazione di apprendimento tra soggetto e ambiente avviene solo nel momento in cui gli stimoli acquistano significato, entrano pienamente nel processo formativo e questo avviene nella misura in cui si creano relazioni tra i significati stessi: la mediazione può assumere quindi una dimensione educativa nella misura in cui facilita, favorisce e sostiene queste relazioni<sup>412</sup>. Si può esprimere attraverso il ricorso a funzioni

<sup>412</sup> In questo senso anche la scuola diventa territorio di mediazione, di incontro e confronto, di prestiti e scambi. L'idea di 'apprendimento come mediazione' è anche alla base delle posizioni di Reuven Feuerstein, una mediazione intesa anche in un'ottica di educazione interculturale, come dispositivo pedagogico in grado di fornire al soggetto strumenti interpretativi connotati culturalmente, ma potenzialmente idonei a rendere il soggetto autonomo nell'orientarsi nei diversi contesti di esperienza. L'apprendimento mediato si dà anche grazie ad un agente che seleziona, organizza, filtra e modula il rapporto del soggetto con l'ambiente, non solo e non tanto per sostenere l'acquisizione di contenuti, quanto piuttosto l'acquisizione di strumenti cognitivi fondamentali per l'instaurarsi e lo svilupparsi di ulteriori processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza. Nella posizione di Feuerstein è da sottolineare quindi come la mediazione avvenuta nella cultura di appartenenza possa dare degli strumenti per comprendere e adattarsi a contesti nuovi e a processi di cambiamento. Da qui la teoria dell'EAM, Esperienza di Apprendimento Mediatizzato, come modello di trasmissione intergenerazionale di conoscenze e di saperi, non necessariamente circoscritto al rapporto genitori-figli, da cui scaturisce una inevitabile e fondamentale distinzione tra differenza culturale e deprivazione culturale. È quest'ultima condizione che, secondo Feuerstein, rende difficile il processo di adattamento e di modificazione, in quanto il soggetto è stato privato dell'input e della mediazione esistenti nella propria cultura; una sorta di 'alienazione' che può essere determinata da fattori sociali, economici, psicosociali e culturali, ma anche da caratteristiche affettivo-emozionali del soggetto e che comunque deve essere individuata e indagata, in funzione dell'attivazione di processi idonei a garantire le condizioni necessarie per un pieno sviluppo del potenziale conoscitivo individuale. Un altro fattore da considerare come responsabile delle difficoltà che si incontrano nei processi di integrazione e nella programmazione di interventi educativi, è la differenza culturale, ovvero il riconoscimento della differenza tra contenuti culturali di riferimento e conseguente acquisizione di strumenti di lettura e attribuzione di significato, rispetto alla cultura e all'ambiente in cui ci si trova a vivere. A differenza della deprivazione culturale, il soggetto possiede comunque schemi mentali e strutture cognitive potenzialmente plastiche e modificabili, tuttavia la differenza culturale descrive anche la situazione in cui gli individui manifestano livelli bassi di funzionamento cognitivo quando devono affrontare compiti che differiscono dalle aspettative della cultura a loro familiare. Il riconoscimento di problemi di apprendimento legati a deprivazione culturale o a differenza culturale acquista, ovviamente, particolare rilievo nel campo dell'educazione interculturale: uno strumento di

cognitive tra cui la memoria, l'osservazione, la narrazione; può fare ricorso a strumenti didattici, come un curriculum adeguatamente impostato; può avvalersi di contesti e situazioni apparentemente casuali. Una mediazione così intesa può di fatto superare la dimensione della sola azione di facilitazione per costruire o ripristinare relazioni adeguate con l'ambiente, 'ponte' per superare situazioni conflittuali, e può essere ricollegata ai concetti di apprendimento e cambiamento, diventa azione in grado di aprire percorsi e orizzonti conoscitivi nuovi, in una prospettiva di sviluppo.

Ben presente nella letteratura pedagogica, collegata anche alla funzione dell'educatore<sup>413</sup>, in una prospettiva di *lifelong learning* potrebbe rivelarsi utile una declinazione in termini interculturali o di mediazione interculturale, ad esempio del modello andragogico del facilitatore<sup>414</sup> che di fatto può assumere la fisionomia di un mediatore tra i saperi e dei saperi<sup>415</sup>.

diagnosi, che consenta poi la messa a punto di programmi di intervento per permettere al potenziale di apprendimento dei soggetti di svilupparsi in contesti sempre nuovi, è costituito dal LPAD, *Learning Potential Assessment Device*. Questo strumento di valutazione dinamica del potenziale di apprendimento ha per Feuerstein finalità che vanno comunque al di là della valutazione diagnostica e che sono riconducibili all'acquisizione da parte del soggetto di una consapevolezza delle proprie capacità e della propria disponibilità ad apprendere, valorizzando il personale patrimonio di conoscenze e potenziando gli strumenti logici già interiorizzati. (R. Feuerstein, Y. Rand, M.B. Hoffman, R. Miller, *Instrumental enrichment*, cit.; R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, cit.).

<sup>413</sup> La mediazione è considerata infatti «una delle principali funzioni dell'educatore che si esplica su vari fronti delle relazioni interpersonali di cui è protagonista. All'interno della relazione stabilita con un singolo educando, la funzione di mediazione si esplica sia sul versante sociale che cognitivo. L'educatore lavora come mediatore tra il ragazzo e il mondo sociale che lo riguarda [...] facilitando la costruzione o il ripristino di relazioni adeguate, l'elaborazione e la soluzione dei conflitti, l'incontro o il passaggio con nuove dimensioni sociali [...] l'educatore è altresì mediatore dell'incontro tra un allievo e un compito di apprendimento diventando uno dei vertici del triangolo socio-cognitivo» (Dalla voce *Mediazione, mediare*, in P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1998, p. 116).

<sup>414</sup> Sul profilo del facilitatore all'interno del modello andragogico si veda anche A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 98-100; Questa figura è delineata anche nel Glossario che accompagna la Comunicazione della Commissione Europea *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente: i learning facilitator* vengono definiti come operatori che facilitano l'acquisizione di conoscenze e competenze (*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*) (COM – 2001 – 678 final) in *A European Area of Lifelong Learning*, Lussemburgo, Office for Official Publication of European Communities, 2002, p. 58). La categoria della mediazione all'interno di una riflessione sul processo formativo, collegata all'ambito dell'educazione degli adulti è sviluppata anche in A. Cunti, *Emergenze sociali e domanda di formazione: il ruolo della 'mediazione' cognitiva*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo*, cit., pp. 143-154.

<sup>415</sup> La formazione secondo Demetrio viene a configurarsi come processo generante novità, volte alla produzione di nessi originali, e come processo nel quale chi apprende possa imbattersi nei più diversi facilitatori di connessione, la formazione buona e felice sarà pertanto quella che pone l'apprendente nella condizione di trarre giovamento da tutto ciò che incontra stabilendo nessi. Questa è la sua irriducibile 'vocazione bio-sistemica' (D. Demetrio, *Bateson e la formazione. Due dialoghi immaginari*, in S. Manghi (a cura di), *Attraverso*

La mediazione interculturale si pone come prassi discorsiva e conciliatoria, in una logica che deve essere di emancipazione per consentire di riprendere il personale processo autopoietico e di riconfigurare, se così si può dire, la propria logica ordinativa, le proprie logiche ordinarie<sup>416</sup>. In questo senso può sostenere la realizzazione dell'individualità della persona, la sua singolarità data dall'irripetibile e unico potenziale di conoscenza, attraverso il sostegno a processi in grado di recuperare del valore della differenza, della possibilità, dell'incertezza, della provvisorietà, della relatività. Istanze sicuramente a prima vista perturbatrici, ma in realtà fondamentali per la costruzione di nuovi linguaggi e nuove teorie per interpretare e trasformare il mondo, per affrontare la problematicità dell'esperienza con nuove progettualità: si tratta di istanze che sono alla base di un pensiero capace di sostenere la multidimensionalità e la complessità del mondo attuale<sup>417</sup>.

La modellizzazione dei saperi di un soggetto è un processo, che richiama una definizione metaforica che ha dato della cultura l'antropologo svedese Hannerz: un flusso, ma non per «indicare l'assenza di ostacoli nella trasmissione o nel trasferimento degli elementi culturali, ma per sottolineare il lato paradossale di quel concetto [...] come avviene per un fiume quando lo si guardi da lontano, la cultura appare qualcosa di permanente, di durevole, di identico, ma come il fiume essa è sempre in movimento e benché se ne possa cogliere la struttura, in realtà essa è completamente dipendente da un processo continuo [...] Lungo tale processo, che è interminabile, ciascuna azione o modalità, grazie a cui si traducono i pensieri, i sentimenti, i valori acquisiti e trasmessi, così come ciascuna produzione e ricerca di significato, rimanda e si fonda su una catena di antecedenti traduzioni in forme esteriori significative e di precedenti interpretazioni. Si tratta di catene simboliche che, proiettandosi all'indietro nel tempo, svolgono una funzione di legame e di collegamento temporale grazie alla quale la storia di ogni essere umano ottiene profondità, e conseguentemente permettono di immaginare una trasmissione e modi di trasmissione di significati e modi culturali attuata in modo omogeneo, lineare, privo di ostacoli»<sup>418</sup>. La fluidità delle culture può ingannevolmente condurre ad una loro considerazione in termini di staticità e circoscrivibilità, mentre in realtà è proprio

Bateson. *Ecologia della mente e ricerca sociale*, Anabasi, Milano, 1994, pp. 236-237).

<sup>416</sup> Rinforzare l'identità sociale e l'autostima è un aspetto implicito alla componente mediazionale della relazione educativa, rintracciabile nel programma Feuerstein, ma anche nella valorizzazione proprio della componente mediazionale presente nelle prassi di azione formativa che intendono ricondurre nella concretezza operativa della relazione educativa l'approccio rogersiano della non direttività. Si fa riferimento in questo senso ai protocolli comunicativi presentati da Thomas Gordon (T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze, 1991).

<sup>417</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., pp. 81-85.

<sup>418</sup> U. Hannerz, *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 4.

questa dimensione dinamica che consente alla cultura stessa di essere ‘potente’ nei suoi condizionamenti e nel contempo adattiva, flessibile, in grado di inventare nuove strategie: quindi se l’inculturazione è alla base degli schemi mentali, tuttavia l’interiorizzazione, o meglio la modellizzazione non può essere rigida, statica, non può impedire il cambiamento. Che viene dal contatto, dall’acculturazione, dal dialogo. Così il processo formativo che si sostanzia del potenziale di conoscenza anche nella sua componente socio-culturale, è un processo di elaborazione, costruzione, attribuzione di significati ai segni dell’ambiente e ciascuno di noi si trova a disporre di un sistema di saperi, cioè di un sistema stabile e organizzato di conoscenze, espressione di una determinata struttura mentale che rappresenta la matrice di selezione e di attribuzione dei significati ai segni.

La struttura è tuttavia flessibile e i saperi soggettivi sono chiamati ad aggiustarsi e ad assestarsi al modello mentale, passando da una fase di disordine ad un nuovo ordine logico dei saperi personali: la ricerca di nuovi significati diventa un passaggio obbligato del processo conoscitivo, investendo sia la dimensione razionale che la dimensione emozionale. È certo che nel passaggio dallo stato di ordine allo stato di disordine anche i saperi, in quanto attribuzioni di significato entrano in crisi, così come è certo che le biografie individuali o collettive di quanti sono dovuti passare da una struttura di saperi ad un’altra sono costellate dalle difficoltà di una ricostruzione affermativa della propria identità: «il passaggio nel vuoto del disordine significa entrare in forme di saperi emozionali poco funzionali alla situazione insorgente, e pertanto poco organizzati, poco distinti, poco decifrabili e pilotabili»<sup>419</sup>, segno di una conoscenza che si rivela troppo, pericolosamente immediata, anche nelle reazioni, nelle risposte, nei comportamenti. La mediazione, come approccio relazionale, può diventare uno strumento in grado di stimolare la nuova costruzione di strutture cognitive individuali: di favorire la costruzione di un nuovo ordine logico, sul piano emozionale sul piano razionale, frutto dell’elaborazione di nuovi significati e di interpretazioni: solo inserendosi nella dinamica sapere/non sapere che è dentro la stessa esplorazione cognitiva e dunque funziona-

<sup>419</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 113. Si parla anche di ‘Choc Culturali’: «Lo Choc culturale, concetto legato alla reazione nostalgica, si riferisce ad un vero (o presunto) choc che subentrerebbe dopo l’emigrazione, con il confronto con i diversi modelli di riferimento della società ospitante. [...] Lo choc culturale potrebbe essere riferito anche al rapporto interpersonale, fra soggetti culturalmente differenti (non solo rispetto alla nazionalità o all’esperienza migratoria, ma per tutte le caratteristiche: status, ruolo sociale, religione, ecc.) che ha come risultato l’incomprensione. In tale contesto ci si riferisce anche al “metodo pedagogico dell’incidente critico”, elaborato da Margalit Cohen-Emerique, metodo creato per sviluppare presso il professionista della mediazione culturale la capacità di ‘decentrazione’, ossia la presa di coscienza dei propri quadri di riferimento, attraverso i quali egli concepisce il soggetto ‘culturalmente differente’, decodifica le situazioni e analizza il problema». A. Portera (a cura di), *Choc culturale*, nel *Glossario del Centro Interculturale del Comune di Torino* (<<http://www.comune.torino.it/intercultura/>>).

le al processo di autodistinzione e di autoidentificazione si può lavorare 'sull'aggiornamento' conoscitivo, permettendo di evitare omologazioni e di differenziarsi, aggiornando comunque il riconoscimento di se stessi<sup>420</sup>, scegliendo e innescando cambiamenti strutturali compatibili con le proprie esigenze organizzative<sup>421</sup>.

Una riflessione sulle possibili categorie che consentono di affrontare il problema interculturale sul piano operativo<sup>422</sup>, riconducendole a funzioni di mediazione e dialogo, può e deve trovare inoltre riferimenti coerenti proprio quel mutamento di paradigma che impone un approccio diverso alla conoscenza interculturale.

La mediazione si è detto che deve consentire di distinguere, ma nel contempo rendere comunicanti punti di vista, saperi, interpretazioni della realtà e in questo senso implica il riferimento ad una fondamentale capacità dialogica, che può essere definita come «una capacità in grado di connettere logiche e principi diversi in una unità, senza che le loro rispettive specificità si dissolvano nell'unità stessa; è la capacità, in altre parole, di comprendere e valorizzare l'idea della valenza produttiva e regolativa degli antagonismi»<sup>423</sup>.

Porre l'accento sulla mediazione come funzione 'formativa' in grado di realizzare esperienze di distinzione e di incontro, di affermazione e negoziazione, che implicano necessariamente la globalità dell'esperienza sul piano del sentire e del pensare attraverso un uso di codici diversi e interagenti, permette di sottolineare la dimensione di processo nella relazione tra i saperi e quindi di presentarsi come dispositivo formativo<sup>424</sup> in grado sostenere, l'acquisizione di un pensiero aperto e flessibile, che 'sente' mentre 'riflette', in grado di decentrarsi dal punto di vista cognitivo ed affettivo-relazionale, non perché 'educato a', ma 'educato con' o 'a partire da' il complesso potenziale di conoscenza di cui ciascun soggetto dispone.

Un pensiero capace di decentrarsi, di allontanarsi senza smarrirsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali, di andare verso le identità e le appartenenze proprie di altre culture per scoprire e comprendere differenze

<sup>420</sup> Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 117.

<sup>421</sup> Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, cit.

<sup>422</sup> Non si entra nel merito delle possibili soluzioni didattiche o su strumenti di educazione interculturale.

<sup>423</sup> Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 74.

<sup>424</sup> Il concetto di dispositivo formativo, consente di richiamare le norme da cui dipende la qualità del contesto in cui si realizza un'esperienza formativa, qualunque esso sia, sia in ambito formale che informale (dal laboratorio formativo, alla biblioteca, all'ambulatorio medico, alla famiglia, al corso scolastico) e consente di evidenziare come la funzione formativa presente nelle diverse situazioni non si espliciti tanto per la tipologia di saperi distribuiti, ma per le caratteristiche delle relazioni educative che si stabiliscono (P. Federighi, *Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei*, in Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo*, cit., pp. 48-53).

e connessioni, ma anche capace, inoltre, di ritornare nella propria cultura, avendo fatto tesoro dall'esperienza del confronto e, dunque capace di riconoscere e valutare con maggiore consapevolezza critica la propria specificità nei suoi aspetti di positività e negatività. È di fatto il pensiero complesso, o anche 'pensiero migrante' capace di spostarsi tra idee diverse, capace di capire le differenze, difenderle eppure trovare le concrete possibilità d'integrazione, di gestione di universalità e particolarità, globalità e località<sup>425</sup>. Così l'intercultura diventa un modo di essere del pensiero che si conquista a livello di conoscenza, comprensione, interpretazione dell'alterità. Implica la pratica di un pensiero plurale e di una relazione ricca e creativa con il mondo<sup>426</sup>.

Tutto questo porta ad una nuova idea di cittadinanza, di democrazia, da perseguire attraverso un progetto pedagogico da avviare fin dai primi anni del bambino<sup>427</sup> e certamente nella scuola deve iniziare un progetto formativo che consenta di passare da una identità rigida e monocentrica ad una identità plurale; da un pensiero autocentrato e gerarchico ad un pensiero flessibile e investigativo, mobile ed erratico; da una affettività egocentrica e ostile ad una affettività aperta, capace di condividere emozioni e di costruire solidarietà. Ma non può fermarsi alla scuola e deve investire complessivamente i luoghi della formazione, formale e non formale. Nel processo di percezione, riconoscimento dell'altro da sé occorre sviluppare la pluralità dei punti di vista, favorire l'interazione, lo scambio, il dialogo, la comunicazione nei diversi contesti esperienziali, cui proprio l'idea di dispositivo formativo rimanda, anzi con una particolare attenzione all'educazione degli adulti: non solo in quanto attori principali 'dell'emergenza' che innesca la dimensione operativa, ma anche in quanto attori delle trasformazioni culturali che riguardano la società nel suo complesso

Si tratta di sostenere una competenza culturale<sup>428</sup>, dove il prefisso *inter* sottolinei la dimensione della reciprocità, della negoziazione, dello scambio, della ricchezza del confronto. Una competenza che implica la consapevolezza della dimensione dinamica della cultura, degli elementi di ricorrenza e di trasformazione, degli aspetti di complessità, di processualità, di interazione che collegano culture diverse, le distanziano e le differenziano, ma anche le unificano e le integrano in un nuovo concetto di cultura. «Forse è più opportuno ricorrere oggi a una definizione di cultura che riconduca a un livello di specie la sua elaborazione, che rompa i suoi confini cronologici sino ad abbracciare l'intera nostra storia evolutiva, che la riconnetta

<sup>425</sup> Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.; Frabboni, Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., pp. 164-167.

<sup>426</sup> Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit.

<sup>427</sup> *Ibid.*

<sup>428</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., pp. 129-135.

alla natura in un rapporto costante, ancora da indagare pienamente nella sua complessità, ma indiscutibile nella sua dialettica e nella sua dinamicità; una definizione che richiami insieme termini insieme opposti e contraddittori, ma che forse dobbiamo abituarci a vedere coesistenti: la coscienza del limite, l'universalità dell'elaborazione culturale e allo stesso tempo la sua specificità e la sua radicale e continua differenziazione, la necessità di credere sia nell'azione collettiva che nell'inevitabile tensione con cui il desiderio individuale le si oppone»<sup>429</sup>.

Una nuova cultura, non solo una nuova definizione di cultura, in base alla quale creare identità e modelli di appartenenza inclusiva: se fino ad ora l'identità di specie è rimasta coperta dalle specifiche, innumerevoli identità dei gruppi culturali, si rende necessaria una educazione interculturale che possa richiamarsi ad una specificità che va al di là dell'emergenza contingente, e che sia in grado di sostenere una formazione al riconoscimento dell'unità di specie e della complementarietà delle sue articolazioni in popolazioni differenziate per storia, ambiente naturale, ovviamente cultura e stile di vita, attraverso l'elaborazione di saperi collettivi in grado di recuperare positivamente e costruttivamente la bipolarità ordine/dis-ordine<sup>430</sup>.

Apprendere è sicuramente parte costitutiva dell'esperienza umana e gli strumenti che sono alla base di ogni processo cognitivo sono rappresentati dalle potenzialità che come specie ci accomunano: è a partire dalla riflessione su queste potenzialità e dal loro recupero in termini di formazione, auto-formazione, che può poi essere possibile interpretare una costruzione interculturale della conoscenza. In un'ottica planetaria di valorizzazione e produzione di saperi globali e di saperi locali, e nel contempo di costruzione e riconoscimento di 'nuovi' saperi occorre ripensare al senso dell'educazione, o meglio di un agire educativo carico dell'utopia pedagogica necessaria affinché possa esplicarsi nella sua dimensione di azione destinata a diventare motore di sviluppo: individuale, collettivo, sociale.

L'attenzione al potenziale conoscitivo umano e ai processi di apprendimento diffuso deve condurre alla definizione di strumenti di gestione e di autogestione dei processi conoscitivi a beneficio degli stessi che li producono: una considerazione che dovrebbe essere sicuramente alla base anche di qualunque iniziativa volta a favorire l'alfabetizzazione e la costruzione di saperi nei Paesi dove ancora troppo alta è la percentuale di quanti sono esclusi dalla conoscenza, o meglio da una conoscenza che consenta l'affermazione e la gestione della propria identità culturale e politica<sup>431</sup>. L'ap-

<sup>429</sup> Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, cit., p. 32.

<sup>430</sup> Orefice, *La formazione di specie*, cit., pp. 137-162.

<sup>431</sup> Una conoscenza che rende liberi è sicuramente non acquisibile in situazioni tendenti a porre in primo piano solo l'adeguamento della formazione a nuovi compiti lavorativi, funzionale solo alla crescita di quel capitale intellettuale indirizzato alla produzione. «Nella dimensione della globalizzazione, si afferma una *lettura strumentale* dell'educazione.

proccio ai saperi umani permette di collocare pienamente la dimensione formativa tra i diritti umani fondamentali, in quanto riappropriazione del bene più prezioso dell'esistenza: la possibilità di conoscere. In una società 'dell'apprendimento diffuso' come risorsa primaria per non solo per lo sviluppo del singolo, ma anche per la crescita culturale, economica e politica dei diversi Paesi e sistemi sociali, diventa impossibile racchiudere il processo apprenditivo in un'istituzione, o in un sistema, come quello dell'istruzione, e diventa assolutamente impossibile considerarlo separato da una formazione sociale e culturale. In questo contesto l'educazione dei giovani e quella degli adulti esprimono momenti diversi di un unico ed insostituibile processo formativo della vita umana teso alla costruzione personale di conoscenze di qualità nei diversi ambiti dell'esperienza, una costruzione da intendere in termini di espressione della liberazione del potenziale conoscitivo di ciascun soggetto.

La riflessione del pensiero si allontana da forme di pedagogia critica e la ricerca dei modelli formativi si appiattisce su posizioni eterodirette. L'educazione, valutata non sulla base di significati che si esprimono in situazione ma in ragione di giustificazioni esterne, diventa un mezzo perdendo la sua logica specifica che la fa essere in quanto valore d'uso e non semplicemente valore di scambio. I processi di insegnamento-apprendimento, nei punti più dinamici dello sviluppo (per milioni di cittadini nel mondo della globalizzazione c'è l'analfabetismo) sono orientati all'acquisizione di *skills*, alla formazione di consumatori dell'informazione e non allo sviluppo delle conoscenze come risorse umane» (Alberici, *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», cit.).



## BIBLIOGRAFIA

### *Centralità del processo formativo e potenziale di conoscenza*

Il rapporto tra il campo di esperienza e il campo della spiegazione, ovvero tra la necessità di trovare spiegazioni per gestire l'esperienza e la disponibilità di interpretazioni possibili, così come la capacità di costruirne, appare caratterizzato oggi da una profonda discrasia. Gli spazi di vita non procedono attraverso rassicuranti cerchi concentrici che senza soluzione di continuità si sviluppano dal micro al macro nel permanere dell'energia che li ha generati, ma si definiscono per aree intersecantesi di differente valenza semantica, che proiettano contemporaneamente in dimensioni globali, ma chiedono anche identità e appartenenze locali. Questa 'mescolanza' impone una diversa considerazione del sapere, che centri l'attenzione sul processo di costruzione della conoscenza per rintracciare, nella capacità dell'uomo di interagire con il mondo esterno da sé, le condizioni che anche oggi possono consentirne lo sviluppo. Il divario tra ciò che dell'attuale universo tecnologico e mediatico il soggetto 'vive' e sperimenta e la quantità di esperienza che riesce a 'spiegare' e interpretare, costituisce una costante che tende ad accentuarsi con l'aumento della velocità di trasformazione della società stessa. Nuove e inedite situazioni problematiche possono assumere un aspetto drammaticamente aggressivo per coloro che le vivono. In questi scenari la pedagogia è chiamata a riflettere sul processo formativo come oggetto di studio complesso che richiede un lavoro di ricerca scientificamente regolato e ampiamente articolato, spazio di incontro di contributi disciplinari diversi in grado di dialogare in una prospettiva critico-ermeneutica che proprio l'oggetto richiede per il suo ruolo necessariamente fondativo e nel contempo regolativo, all'interno della riflessione pedagogica. È nella dinamica del processo formativo, infatti, che la dimensione autopoietica della formazione, di cui il soggetto è il fondamentale protagonista, e la dimensione poietica dell'azione educativa possono trovare sinergie per sostenere lo sviluppo del soggetto favorendo la piena realizzazione del potenziale di conoscenza di cui dispone sia come

patrimonio bio-psichico evolutivamente delineatosi come specie, sia come patrimonio socio-culturale dalle caratteristiche oggi assolutamente inedite in termini di quantità e qualità dei saperi disponibili.

Come scienza della formazione e scienza dell'educazione, la pedagogia si ridefinisce tra teoria e prassi, per delineare un modello scientifico del processo formativo attraverso quei contributi che concorrono a chiarirne il significato e l'accezione di formazione umana, come processo personale, storico e sociale, diacronico e sincronico, all'interno del quale rintracciare aspetti formali e strutturali, categorie attraverso le quali definire il piano della progettualità pedagogica, tra prospettive teoretiche di metariflessione, dimensioni teoriche dalla valenza riflessiva e nel contempo euristica e riferimenti metodologici, in un quadro necessariamente interdisciplinare.

- Authier M., Lévy P., *Gli alberi di conoscenze: educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Balduzzi G. E., Telmon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, CLUEB, Bologna, 1990.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984.
- Benini A., Gamici F. (a cura di), *Neurofisiologia della mente e della coscienza*, Angelo Longo, Ravenna, 2004.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Bruner J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Cambi F., Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- Campani G., *I saperi dell'interculturalità*, Liguori, Napoli, 2002.
- Castellano A. M., Quagliano G. P., *Lo sviluppo come processo psico-sociale*, «Adultià», n.1, pp. 92-108, 1995.
- Chiarelli B., *L'origine dell'uomo. Introduzione all'antropologia*, Laterza, Roma-Bari, 1983.
- Cipolla C., *Epistemologia della tolleranza*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Contini M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini M. G., *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma, 2000.
- Contini M. G., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

- Damasio A. R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.
- Damasio A. R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.
- Damasio A. R., *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano, 2003.
- Darwin C., *L'espressione delle emozioni negli uomini e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano, 1972.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- De Kerckhove D., *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna, 1993.
- De Kerckhove D., *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Kogan, London, 1998.
- De Kerckhove D., *L'architettura dell'intelligenza*, Testo & Immagine, Torino, 2001.
- de Mennato P., *Saperi della mente, saperi delle discipline*, Ellissi, Napoli, 2003.
- Demetrio D., *Micropedagogia: la ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Denzin N. K., Lyncoln Y.S. (a cura di), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (Ca), 2000.
- Dewey J., *Democrazia ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Doyse W., Mugny G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1982.
- Feyerabend P., et al., *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1980.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M. B., Miller R., *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, Glenview, ILL, 1980.
- Feuerstein R., *Definitions of essential Concepts and Terms*, ICELP, Jerusalem, 1998.
- Feuerstein R., *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano, 2004.
- Fornaca R., Di Poli R. S., *La pedagogia scientifica del 900*, Principato, Milano, 1989.
- Foucault M., *Le parole e le cose*, BUR, Milano, 1996.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Frauenfelder E., *Il lavoro di gruppo. Guida alla strutturazione di gruppi di apprendimento/lavoro*, Le Monnier, Firenze, 1976.
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli, 2002.
- Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1975.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gardner H., *L'educazione alle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- Gardner H., *Sapere per comprendere: discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano, 1999.

- Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino, 1979.
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale: dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bonomia University Press, Bologna, 2003.
- Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano, 1970.
- Gilly C., Marchetti A., *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991.
- Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Giusti M., *L'identità e la memoria. Complessità ed educazione interculturale*, Giunti, Firenze, 1996.
- Gobbo F., *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nella società complessa*, Carocci, Roma, 2000.
- Goleman D., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Gould S. J., *La vita meravigliosa*, Feltrinelli, Milano, 1989.
- Harré R., *L'uomo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994.
- Heidegger M., *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*, Aesthetica, Palermo, 2004.
- Iavarone M. L., Saracino V. (a cura di), *Le parole chiave della formazione*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- Izzo D., *Appunti di epistemologia*, dispense del Dottorato di Ricerca in Qualità della Formazione, ciclostilato, Università di Firenze, 2003.
- Koestler A., *Il fantasma nell'armadio*, SEI, Torino, 1971.
- Krech D., Crutchfield R. S., Ballachey E. L., *Individuo e società. Manuale di psicologia Sociale*, Giunti, Firenze, 1984.
- Lanfredini R., *L'intenzionalità*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- Laporta R., *Origini della vita e apprendimento*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 91, 1989.
- Laporta R., *Formazione della persona dal punto di vista neurobiofisilogico*, in «Scuola e Città», n. 5-6, 1993.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Lave J., Wenger E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Leakey R. E., *The making of mankind*, Michael Joseph Limited, London, 1981.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano, 1996.
- LeDoux J., *Il Se sinaptico : come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.
- Le Goff J., *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1972.
- Levi Montalcini R., *La galassia della mente*, Baldini & Castoldi, Milano, 2001.
- Levinson B. A., Foley D. E., Holland D. C. (a cura di), *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of schooling and local practise*, SUNY Press, 1996.

- Lévy P., *L'intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- MacLean P. D., *Evoluzione del cervello e comportamento umano*, Einaudi, Torino, 1984.
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e ricerca sociale*, Anabasi, Milano, 1994.
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Massa R. et al., *La migrazione educativa. Extracomunitari e formazione*, Unicopli, Milano, 1994.
- Maturana H., Varala F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1995.
- Mattalucci C., *Persona, self, emozioni. Antropologia e individualità*, in «Ricerca Folklorica», n. 35, pp. 81-92, 1997.
- Mead G. H., *Mente, Sé e Società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*, Giunti Barbera, Firenze, 1966.
- Mollo G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- Nanni C., (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni, prospettive*, LAS, Roma, 1997.
- Nigris E., (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.
- Norman D.A., *Le cose che ci fanno intelligenti: il posto della tecnologia nel mondo dell'uomo*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- Nussbaum M. C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Olson D. R., *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino, 1979.
- Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.
- Orefice P., *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.
- Orefice P., *Lo studio interdisciplinare in educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1983.
- Orefice P., *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice P., *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Guerini Editori, Milano, 2003.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Voll. II, Liguori, Napoli, 2006.
- Orefice P., *Pedagogia. Introduzione ad una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma, 2006.
- Orefice P., (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Orefice P., Saracino V., (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Panizza G., *Fare comunità dall'emarginazione*, Gruppo Abele, Torino, 1989.
- Paoletti F., (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Pavanello M., (a cura di), *Ripensare la democrazia nel processo di pluralizzazione etnica della società contemporanea*, in «Ossimori», n. 8, pp. 11-20, 1997.

- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.
- Pozzo G., Zappi L., (a cura di), *Ricerca-azione: teoria e pratica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Ricoeur P., *Persona, comunità, istituzioni*, ECP, Firenze, 1994.
- Salovey P., Sluyter D. J., (a cura di), *Emotional Development and emotional intelligence. Educational implication*, Basic Books, New York, 1997.
- Santojanni F., *Sistemi bio-dinamici e scelte formative*, Liguori, Napoli, 1998.
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Liguori, Napoli, 2003.
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1979
- Saracino V., Striano M., *La Pedagogia Sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa, 2002.
- Scurati C., Zaniello G., *La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli, 1993.
- Stella G., *Sviluppo cognitivo*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Striano M., *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- Striano M., *Introduzione alla Pedagogia Sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Suchodolski B., *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, Armando, Roma, 1965.
- Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Susi F., (a cura di), *L'interculturalità possibile: l'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995.
- Tassinari G., Ceccatelli Guerrieri G., Giusti M., (a cura di), *Scuola e società multiculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Telmon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, CLUEB, Bologna, 1990.
- Telmon V. (a cura di), *Saperi, metodi, istituzioni nel sistema formativo integrato*, Liguori, Napoli 1995.
- Trombetta C., (a cura di), *La ricerca-azione e psicologia dell'educazione*, Roma, Armando, 1988.
- Taylor G., Parker J. D. A., Bagby R. M., *Intelligenza emotiva e cervello emotivo: punti di convergenza e implicazioni per la psicoanalisi*, in «Journal of the American Academy of Psychoanalysis», 27(3), pp. 339-354, 1999.
- Ugazio V., *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- Ulivieri S., (a cura di), *L'Educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.
- Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze, 1986.

- Watzlawick P. (a cura di), *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- Wegner D. M., Pennebaker J. W. (a cura di.), *Handbook of Mental Control*, Prentice Hall, NJ, 1993.
- Wenger E, McDermott R., Snyder W., *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Business School Press, Harvard, 2002.

### *I saperi nei processi di globalizzazione*

Concetti come globalizzazione, complessità, sviluppo, ma anche lavoro, cittadinanza: sono concetti che richiedono di essere considerati nella prospettiva della pedagogia, come scienza che è chiamata non solo all'analisi, ma all'intervento, non solo all'interpretazione, ma al cambiamento. Ma che proprio per questa sua specificità può avvalersi del contributo di quelle discipline che sono deputate ad analizzare, interpretare e che in questo senso possono offrire categorie ermeneutiche per mettere a fuoco i contesti all'interno dei quali la pedagogia è chiamata ad intervenire o comunque sui quali è chiamata a riflettere.

Contesti storici, economici, politici, sociali, culturali che si presentano oggi nella complessità delle loro interrelazioni e che sono alla base di una profonda trasformazione dei rapporti di socializzazione, proiettandoli in una dimensione planetaria che non si declina solo in termini di spazialità, ma richiama una profondità storica, di specie. La globalità va così oltre la nozione di interdipendenza, non si configura solo come sistemica, ma può acquisire anche una dimensione evolutiva in grado di recuperare il processo storico del popolamento umano, un storia delle contaminazione, degli intrecci, delle contingenze e delle soglie, una storia che ha segnato la mappa delle attuali diversità culturali e che sfocia, per citare Morin, in una antropologia complessa, planetaria evolutiva, all'interno della quale diventa possibile delineare una descrizione delle diversità tecnologiche, sociali, ma soprattutto culturali, non essenzialistica, ma evolutiva e processuale. Riconoscere le ragioni della policentricità dell'elaborazione culturale propria della contemporaneità, può far cogliere la possibilità di esaminare le identità molteplici che attraversano oggi la vita di ogni soggetto, comunque sottoposto ad una continua azione di decostruzione, per cogliere il senso educativo anche della discontinuità, della irregolarità, del disordine, per recuperare il significato dell'alterità e delle diverse appartenenze per nuove forme di cittadinanza.

- AA.VV., *La memoria e le cose*, Donzelli, Roma, 1996.
- Abruzzese A., *Lessico della comunicazione*, Meltemi, Roma, 2003.
- Augé M., *Nonluoghi: introduzione ad un'antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 2002.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.

- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Bauman Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Enna, 2004.
- Bauman Z., *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Bernardi B., *Uomo, cultura e società*, Franco Angeli, Milano, 1975.
- Bernardi B., *Etnia, etnicità, educazione etnica*, in «Ossimori», n. 7, pp. 11-18, 1995.
- Bocchi G., Ceruti M., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Bocchi G., Ceruti M., (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- Brutti S., *Filosofia delle scienze umane. le categorie dell'Antropologia e della Sociologia*, Mondadori, Milano, 1999.
- Cardona G. R., *Introduzione all'etnolinguistica*, Il Mulino, Bologna, 1980.
- Cardona G. R., *Il linguaggio dell'interiorità*, in «Ricerca Folklorica», n. 35, pp. 13-28, 1997.
- Carrino L., *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento, 2005.
- Castel R., *L'insicurezza sociale*, Einaudi, Torino, 2004.
- Ceruti M., *Complessità della comunicazione scientifica*, in «Studi sulla formazione. La questione della tecnica in pedagogia», anno V, n. 2, pp. 22 – 26, 2002.
- Chiappero Martinetti E., Semplici A. (a cura di), *Umanizzare lo sviluppo. Dialogo a più voci sullo sviluppo umano*, Rosembreg & Sellier, Torino, 2001.
- Cinese A. M., *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo, Palumbo 1979.
- Cinese A. M., *Oggetti, segni, musei*, Einaudi, Torino, 1976.
- Cinese A. M., *Segnicità, fabrilità, procreazione. Appunti etnoantropologici*, CISU, Roma, 1984.
- Cinese A. M., *Dislivelli di cultura e altri discorsi inattuali*, Meltemi, Roma, 1997.
- Clemente P., *Multiculturalismo, identità etnica e storia orale*, in «Ossimori», n. 2, pp. 9 -17, 1992.
- Clemente P., *Graffiti di museografia antropologica italiana*, Protagon, Siena, 1996.
- Clemente P., Rossi E., *Il terzo principio della museografia*, Carocci, Roma, 1999.
- Clifford J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Clifford J., Marcus G., (a cura di), *Scrivere le culture*, Meltemi, Roma, 1997.
- Cresswell R. (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo. Definizioni, analisi, modelli: sei ipotesi*, Vol. I, Il Mulino, Bologna, 1981.
- De Matteis S., *Esperienza, sentimenti, emozioni*, in «Ricerca Folklorica», n. 35, pp. 67-80, 1997.
- Di Cristofaro Longo G., *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*, Studium, Roma, 1994.

- Dini V., *I segni della memoria sociale*, Contributi dell'Istituto di Psicologia della Facoltà di Magistero, Università di Siena, 1981.
- Douglas M., *Antropologia e simbolismo*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- ESTEEM - European Study Circle based on new Environmental Education Methodology, Progetto SOCRATES Grundtvig 1, Borgo San Lorenzo, 2001.
- Fabietti U., *L'identità etnica*, Carocci, Roma, 2002.
- FAO, *The state of food and agriculture 2003-2004, Agricultural biotechnology, Meeting the needs of the poor?*, FAO - Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, 2004.
- Ferrarotti F., *La sociologia come partecipazione*, Tylor, Torino, 1961.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano, 1973.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, A. Mondadori, Milano, 1971.
- Geertz C., *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, Basic Books, New York, 1977.
- Geertz C., *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Geertz C., *Oltre i fatti*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Geertz C., *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Gellner E., *Le condizioni della libertà*, Edizioni di Comunità, Torino, 1996.
- Gelpi E., *Complessità umana. Ricerca e formazione*, McColl Publisher, Firenze, 1992.
- Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini Editori, Milano, 2002.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Habermas J., Tylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Hannerz U., *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- ILO, *A Fair Globalization, Creating Opportunities for All*, Rapporto della Commissione Mondiale sulla Dimensione Sociale della Globalizzazione, Ginevra, ILO, 2005.
- Kilani M., *Antropologia. Una introduzione*, Dedalo, Bari, 1994.
- Latouche S., *L'occidentalizzazione del mondo: saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Lévi Strass C., *L'identità*, Sellerio, Palermo, 1980.
- Manoukian S., *Etno-grafie. Testi, oggetti immagini*, Meltemi, Roma, 2003.
- Marano F., *Autoetnografie. Autorappresentazione della cultura*, in «Ossimori», n.7, pp. 24-31, 1995.
- Matera V., *Per un'antropologia dell'interiorità*, in «Ricerca Folklorica», n. 35, pp. 3-12, 1997.
- Miceli S., *Orizzonti incrociati. Il problema epistemologico in antropologia*, Sellerio, Palermo, 1990.
- Morin E., *Il pensiero ecologico*, Hopeful Monster Ed., Firenze, 1980.
- Morin E., *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano, 1990.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.

- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
- Morin E., Kern A.B., *Terra-patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994.
- Musio G., *Antropologia e mondo moderno. Analisi del rapporto interumano e razionalizzazione dell'esperienza nelle situazioni problematiche delle culture industriali*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Piasere L., *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Piccone Stella S., *Esperienze multiculturali : origini e problemi*, Carocci, Roma, 2003.
- Pignato C., *Temi e luoghi di un ossimoro*, in «Ricerca Folklorica», n. 35, pp. 39-52, 1997.
- Prigogine I., Stengers I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1993.
- Remoti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996.
- Rifkin J., *L'era dell'accesso: la rivoluzione della new economy*, A. Mondadori, Milano, 2000.
- Robertson R., *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura sociale*, Asterios Editore, Trieste, 1999.
- Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei: saggio sulla società*, BUR, Milano, 2002.
- Sennet R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- Seppilli T., *La ricerca sulle tradizioni popolari e il suo uso sociale nel quadro di una politica democratica dei beni culturali*, in «Folk. Documenti sonori: catalogo informativo delle registrazioni musicali originali», a cura della Documentazione e Studi RAI, Torino, ERI, p. 29-45, 1977.
- Stewart T. A., *Il capitale intellettuale: la nuova ricchezza*, Ponte alle Grazie, Milano, 1999.
- Tabet P., *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997.
- Tacchi J., Slater D., Hearn G., *Ethnographic action research*, UNESCO, 2003.
- Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Editori, Milano, 2005.
- Tommasoli M., *Lo sviluppo partecipato*, Carocci, Roma, 2002.
- Trevisani D., *Negoziato interculturale. Comunicazione oltre le barriere culturali. Dalle relazioni interne sino alle trattative internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- UNDP, *Deepening democracy in a fragmented world*, Human Development Report 2002.
- UNDP, *Rapporto sullo Sviluppo umano, Le azioni politiche contro la povertà*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2003.
- UNDP, *Rapporto sullo Sviluppo Umano, La libertà culturale in un mondo di diversità*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2004.
- UNESCO, *Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commit-*

- ments, World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- UNESCO, *Education for All: Is the World on Track?*, EFA Global Monitoring Report, Paris, 2002.
- UNESCO, *Gender and Education for All: The Leap to Equality*, EFA Global Monitoring Report, Paris, 2003-2004.
- UNESCO, *Educación Superior para los Pueblos Indígenas. Caso Guatemala*, Città del Guatemala, 2004.
- UNESCO, *Education for All: The Quality Imperative*, EFA Global Monitoring Report, Paris, 2005.
- UNESCO, *E-government tool-kit for developing countries*, New Delhi, National Informatics Centre and UNESCO, 2005 UNDP, *Human rights and human development*, United Nations Development Programme, 2000.
- UNESCO, *Literacy for Life*, EFA Global Monitoring Report, Paris, 2006.
- UNFPA, *State of world population 2005, The Promise of Equality. Gender Equity, Reproductive Health and the Millennium Development Goals*, United Nations Population Fund, 2005.

### Reti di saperi e *lifelong learning*

L'offerta e la domanda di saperi vivono oggi un rapporto per molti versi paradossale: ad una estrema disponibilità di saperi sia in termini di quantità che di qualità corrisponde una parallela richiesta di conoscenze, ma la difficoltà sembra trovarsi nell'incontro. Sembra non esserci ambito all'interno del quale non si reclami formazione, ma se conoscenze e competenze nuove risultano sempre più necessarie, e non pare certo mancare un ampio bacino di saperi ai quali attingere, problematico appare tuttavia l'accesso, la definizione degli spazi e dei metodi, la declinazione interculturale della relazione tra saperi diversi e differenti possibilità di comprensione del reale. Ecco dunque la necessità di problematizzare l'apprendimento, soprattutto in età adulta, in termini di strumenti e quindi di azioni educative destinate a fornire questi strumenti. 'Apprendere ad apprendere per tutto l'arco della vita', può rischiare di diventare uno *slogan* se non rivestito di un senso che ne richiami la profondità teoretica, ne rafforzi la dimensione teorica e metodologica e nel contempo ne faccia finalità da perseguire e concretizzare attraverso adeguate strategie e politiche educative da parte delle istituzioni. È possibile incorrere nel rischio di considerare l'educazione degli adulti riconducendola alle modalità attraverso le quali essa può essere organizzata, al sistema e alla struttura o anche solo più semplicemente alle modalità con le quali si forniscono risposte alle nuove domande di accesso ai saperi esistenti: si tratta di definire il problema riducendolo alle attività attraverso le quali si esplica, alle metodologie adottate e agli obiettivi perseguiti. In questo modo si può perdere di vista il significato delle azioni 'educative' e il loro valore in termini di emancipazione, di strumento per sviluppare capacità individuali e collettive di direzione

e controllo sui processi di trasformazione. La chiave di volta dell'educazione degli adulti deve essere in realtà il soggetto, individuale o collettivo, che deve essere posto al centro delle strategie e delle politiche: un soggetto 'trasformatore', da mettere in condizione di formarsi, non di 'adattarsi' ai nuovi compiti che i cambiamenti economici, sociali e culturali richiedono, attraverso l'acquisizione degli strumenti necessari per poter costruire e gestire il proprio processo di apprendimento.

Una prospettiva che acquista un ulteriore significato se pensata per far fronte anche alle nuove necessità che la relazione tra saperi pone, non solo come accesso ai saperi, quanto di accesso alle strumentalità necessarie per attribuire significati e interpretazione a contesti di vita sempre più interculturali. Così se la formazione permanente appare una necessità ineludibile anche solo per le discontinuità che l'uomo sarà chiamato sempre più ad affrontare, anche l'apprendimento dovrà configurarsi sempre di più come capacità di disciplinare e moltiplicare le situazioni di apprendimento nel corso di tutta la vita e di tutti gli incontri tra saperi che sarà chiamato a gestire. Tutto questo richiede coerenti e congruenti metodologie, strategie educative, ma anche categorie che consentano di passare dal tradizionale rapporto tra insegnamento/apprendimento al binomio mediazione/apprendimento, all'interno del quale garantire la centralità del processo autopoietico del soggetto, attraverso la facilitazione, l'accompagnamento, la mediazione, appunto tra saperi, saperi che i nuovi contesti di vita contengono, saperi che fondano un nuovo rapporto con l'ambiente anche in nome di una nuova idea della sostenibilità della conoscenza.

- AA.VV., *Educazione alla mondialità*, Ed. Valore Scuola, Roma, 1991.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti, all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino, 1999.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002.
- Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2004.
- Alberici A., *Apprendere sempre nella società globale*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», I, 3, 2005.
- Ajello A. M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Batoli G., Giannini A. M., Bonaiuto P., *Funzioni della percezione nell'ambito del museo*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- Benadusi L., Di Francesco G., *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- Benassai F. (a cura di), *Conoscere per comprendere, comprendere per cambiare*, ARPAT, Firenze, 2003.
- Benhabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Bettelheim B., *La Vienna di Freud*, Feltrinelli, Milano, 1990.
- Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M. (a cura di), *Imparare a ve-*

- dersi. *Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*, ARPAT, Firenze, 2005.
- Beccastrini S., Cerrai S., (a cura di), *Creare legami. Guida per educare alla sostenibilità*, ARPAT, Firenze, 2005.
- Bertin G. M., Contini M.G., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983.
- Bertin G. M., Contini M.G., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 1983.
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bertolini P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1998.
- Bertolini P., *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Borghini L. (a cura di), *Educazione ed emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Bruscagli R., Coppini B., *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, ETS, Pisa, 2004.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Callari Galli M., *Gli altri noi*, Ghisoni, Milano, 1974.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Callari Galli M., *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma, 1996.
- Callari Galli M., *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Callari Galli M., Ceruti M., T. Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma, 1998.
- Calvani A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa, 1997.
- Cambi F., *La sfida della differenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.
- Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma, 2001.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Cambi F. (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. Progettazione curriculare e percorsi didattici enlla scuola dell'autonomia.*, Voll. IV, Le Monnier – IRRSAE Toscana, Firenze, 2001.
- Cambi F., Gattini F., *Scuola e Beni Culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, IRRE Toscana, Firenze, 2003.
- Ceccatelli Guerrieri G., *Mediare culture: nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma, 2003.
- Cenerini A., *Curricoli, le tendenze internazionali*, ADI, 2004.
- Colapietro V., *La maschera e la soglia. L'oltre e l'altrove dell'educazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, Press Release, Lisbon - 24/3/2000, Nr: 100/1/00.
- Così E., Ianni G., Succi D. (a cura di), *Scuola ed educazione degli adulti. La formazione dei docenti come azione di sistema*, IRRE Toscana, Firenze, 2003.
- Cunti A., *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli, 1995.
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti* Guerini

- Editori, Milano, 1991.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998.
- Demetrio D., (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, Franco Angeli, Milano, 1984.
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità: educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Demetrio D., Favaro G., (a cura di), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Eurydice, *Educazione degli Adulti nei Paesi dell'Unione Europea, I quaderni Eurydice*, n. 16, Parretti Grafiche, Firenze, 1999.
- Federighi P., *La gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996.
- Frabboni F., *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1989.
- Frabboni F., *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Frabboni F., *Emergenza educazione: la scuola in una società globalizzata*, Utet Libreria, Torino, 2003.
- Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Gallina V. (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Gallina V., *Descrivere e misurare nuove competenze. All-Letteratismo e abilità per la vita, una ricerca comparativa*, in «CADMO», IX, 1, 2003, p. 103-122.
- Giuliani P., *L'approccio REFLECT: "rivoluzionario" il concetto di educazione per dare voce e potere alle comunità discriminate nei paesi del Sud del mondo*, in «LLL. Focus on lifelong lifewide learning», I, 2, 2005.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze, 1991.
- Guetta S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001.
- Guetta S., Del Gobbo G., *I Saperi dei Circoli Di Studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del Lifelong Learning*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.
- Héber-Suffrin C., Héber-Suffrin M., *Le cercle des savoirs reconnus*, Desclée de Brouwer, Paris, 1993.
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano, 1994.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- ISFOL, *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo Rapporto Nazionale*, Roma, 2003.
- ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Roma, 2003.
- ISFOL, *La domanda sociale di formazione permanente*, Roma, 2003.

- ISFOL, *Politiche regionali per la Formazione Permanente. Primo Rapporto nazionale*, Roma, 2003.
- ISFOL, *L'apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004.
- Kanizsa S., Tramma S., *Disagio e relazione d'aiuto*, in «Adulità», n. 4, Guerini Editori, Milano, 2001, pp. 13-16.
- Karp I., Lavine S. (a cura di), *Culture in mostra*, Clueb, Bologna, 1995.
- Karp I., Kreame C. M., Lavine S. (a cura di), *Musei e identità. Politica culturale delle collettività*, Clueb, Bologna, 1995.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Laporta R., Bolino G., Benadusi L., *Diritto allo studio e politica regionale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1975.
- Libro Bianco su *Growth, competitiveness, and employment: The challenges and ways forward into the 21st century*, COM(93) 700 final, Brussels, 5 December 1993.
- Libro Bianco *Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, COM (95) 590, novembre 1995.
- Lichtner M., *Soggetti, percorsi, complessità sociale. Per una teoria dell'educazione permanente*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*, (COM – 2001 – 678 final) in *An European Area of Lifelong Learning*, Lussemburgo, Office for Official Publication of European Communities, 2002.
- Malavasi P. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2005.
- Mauch W., Medel-Añonuevo C., Ohsako T., *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, Hamburg, UNESCO Institute for Education, 2001.
- Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Morgagni E., Pepa L. (a cura di), *Età adulta: il sapere come necessità*, Milano, Guerini e Associati, 1993.
- OECD/OCDE, *Literacy in the Information Age. Final Report of the international Adult Literacy Survey*, Oecd, Paris, 2000.
- Olmi F., *Competenze e nuclei fondanti. la grammatica dei nuovi curricula*, in «Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione, Il laboratorio della riforma: autonomia, competenze e curricula», 1-2/2000.
- Orefice P., Avenanti A. (a cura di), *Educazione ambientale e didattica del territorio*, Teramo, Giunti-Lisciani, 1991.
- Orefice P., *Environment as Alphabet*, in *Learning Through Productive Action*, Traum & Raum, Berlin, pp. 134-136, 1992.
- Orefice P., *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Orefice P., *Creative Protagonists: the Role of Environmental Pedagogy*, in Marc De Maeyer (a cura di), *Months of Debate. Six Preparatory Meetings for the Fifth International Conference on Adult Education*, Unesco Institute for Education, Hamburg, p.51, 1997.

- Orefice P. (in coll.), *I ritmi di vita di Piazza S. Croce. Un'esperienza di educazione ambientale a Scuola-Città Pestalozzi*, Liguori, Napoli, 1997.
- Orefice P., *MOTER - Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*, Napoli, Liguori, 1997.
- Orefice P., *Guida degli Itinerari*, in *Itinerari mediterranei per l'educazione ambientale e culturale del cittadino europeo*, Socrates Projet, Pacini & Regione Toscana, Pisa-Firenze, 1999.
- Orefice P., *The Creation of Knowledge through Environmental Education*, in J.P Hautecoeur (a cura di.), *Ecological Education in Everyday Life*, Alpha 2000, UNESCO Institute for Education-University of Toronto Press, Toronto, pp. 82-93, 2000.
- Orefice P., *The Locus Project*, in A. Chadwick, A. Stannett (a cura di), *Museums and Adult Learning. Perspectives from Europe*, NIACE, Leicester, pp.93-102, 2000.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Voll. II, Liguori, Napoli, 2006.
- Orefice P. (a cura di), *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Orefice P., Saracino V., (a cura di), *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.
- Orefice P., Viccaro G., *Le veglie in Garfagnana. Un'esperienza formativa fra tradizione e progetto*, ETS, Pisa, 1999.
- Orefice P., Saracino V., (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Orefice P., Cunti A., *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*, Liguori, Napoli, 2005.
- Pinto Minerva F., *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Pozzo G., Zappi L. (a cura di), *Ricerca-azione: teoria e pratica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A., *Gruppo di lavoro - Lavoro di Gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.
- Saracino V., *La formazione. Problemi, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli, 1997.
- Saracino V. (a cura di), *Progettare la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 1997.
- Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Semeraro R., *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- Scurati C., G. Zaniello G., *La ricerca-azione*, Tecnodid, Napoli, 1993.
- Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1997.
- Tarozzi M., *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze, 2005.
- Vertecchi B., *Interpretazioni della didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Siti e pagine web consultati (*ultimo controllo 10 dicembre 2006*)

[www.aprirs.org](http://www.aprirs.org)  
<http://archivio.invalsi.it/ri2003/all/pagine/all.htm>  
<http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali>  
<http://cgi.proeibandes.org>,  
[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/knowledge\\_society/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/index_en.htm)  
[http://europa.eu.int/documents/comm/index\\_it.htm](http://europa.eu.int/documents/comm/index_it.htm)  
[http://europa.eu.int/european\\_council/conclusions/index\\_it.htm](http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_it.htm)  
<http://icci.nativeweb.org>  
<http://portal.unesco.org>  
<http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/index.html>  
<http://rivista.edaforum.it>  
[www.amawtaywasi.edu.ec](http://www.amawtaywasi.edu.ec)  
[www.bdp.it/intercultura/index.php](http://www.bdp.it/intercultura/index.php)  
[www.cleanclothes.org](http://www.cleanclothes.org);  
[www.culturalstudies.it](http://www.culturalstudies.it)  
[www.esteem-network.it](http://www.esteem-network.it)  
[www.glocalforum.org](http://www.glocalforum.org)  
[www.idrc.ca](http://www.idrc.ca)  
[www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)  
[www.indire.it/eurydice](http://www.indire.it/eurydice)  
[www.mirers.org](http://www.mirers.org);  
[www.nativeweb.org](http://www.nativeweb.org)  
[www.openknowledge.net/](http://www.openknowledge.net/)  
[www.psychomedia.it](http://www.psychomedia.it)  
[www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)  
[www.studyircles.org](http://www.studyircles.org),  
[www.vsy.fi](http://www.vsy.fi)  
<http://www.yorku.ca/cerlac/URACCAN/URACCAN.html>



## SCUOLE DI DOTTORATO

1. Daniela Romagno, *Geni TBX e patologia umana*
2. Paolo Fabiani, *La filosofia dell'immaginazione in Vico e Malebranche*
3. Gabriele Paolinelli, *La frammentazione del paesaggio periurbano*
4. Andrea Zorzi (a cura di), *Storia di un dottorato: storia medievale nell'Università di Firenze*
5. Aglaia Viviani, *Strange spirits and even stranger bodies*
6. Giulio Gino Rizzo, Antonella Valentini (a cura di), *Luoghi e paesaggi in Italia*
7. Enrica Dall'Ara, *Costruire per temi i paesaggi?*
8. Emanuela Morelli, *Disegnare linee nel paesaggio*
9. Francesca Capone, *I sistemi locali turistici in Italia*
10. Maristella Storti, *Il paesaggio storico delle Cinque Terre*
11. Fabio Lucchesi, *Il territorio, il codice, la rappresentazione*
12. Luigi Burroni (a cura di), *L'agenda del lavoro*
13. Massimo Carta, *Progetti di territorio*
14. Giovanni Bonaiuti, *Strumenti della rete e processo formativo*
15. Alessandra Cazzola, *I paesaggi nelle campagne di Roma*
16. Barbara Bruni, *La Biblioteca della Külliye di Kavála*
17. Laura Ferrari, *L'acqua nel paesaggio urbano*
18. Antonella Valentini, *Progettare paesaggi di limite*
19. Michele Ercolini (a cura di), *Dalle esigenze alle opportunità*
20. Maria Antonietta Esposito, *Tecnologia dell'architettura: creatività e innovazione nella ricerca*
21. Anna Lambertini, *Fare parchi urbani*
22. Tania Salvi, *La contabilità ambientale regionale*
23. Piergiuseppe Calà, *Studio sulla contaminazione ambientale delle acque causata dall'escrezione umana dei farmaci*
24. Michele Ercolini, *Fiume, paesaggio, difesa del suolo*
25. Giovanna Del Gobbo, *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi*
26. Romina Nesti, *La "vita autentica" come formazione*
27. Lorenzo Pubblici, *Dal Caucaso al Mar d'Azov*
28. Claudia Cassatella, Enrica Dall'Ara, Maristella Storti (a cura di), *L'opportunità dell'innovazione*
29. Alessandro Sonsini (a cura di), *Interazione e mobilità per la ricerca*
30. Guido Ferrara, Giulio Gino Rizzo, Mariella Zoppi (a cura di), *Paesaggio: didattica, ricerche e progetti (1997-2007)*
31. Marco Giosi, *Stanley Cavell: un percorso "dall'epistemologia al romanzo"*
32. Elisabetta Ginelli (a cura di), *La ricerca a fronte della sfida ambientale*
33. Giorgio Costa, *Nessuna isola è un'isola*
34. Patrizia Meli, *Gabriele Malaspina marchese di Fosdinovo*
35. Andrea Zorzi (a cura di), *Percorsi recenti degli studi medievali*
36. Orio De Paoli, Elena Montacchini (a cura di), *Innovation in research: the challenge and activities in progress – L'innovazione nella ricerca: la sfida e l'attività in corso*

PRISMA S.p.A.  
Via Marziale, n 13  
04023 Formia (LT)